

المكتبة

كتاب



د. نجلاء عبدالحميد راتب
(كلية الآداب - جامعة الزقازيق - فرع بنها)



أزمة التعليم في مصر

دراسة سوسيولوجية في إدارة

الأنشطة الاجتماعية

تقديم

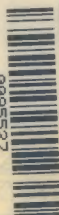
أ.د. سمير نعيم أحمد

(أستاذ علم الاجتماع بكلية الآداب - جامعة عين شمس)

٩٩٨

٢٩

0095527



أزمة التعليم في مصر

دراسة سوسيولوجية في إدارة الأزمات الاجتماعية

تأليف

د. نجلاء عبدالحميد راتب

مدرس علم الاجتماع

(كلية الآداب - جامعة الزقازيق - فرع بنها)

تقديم

أ.د. سمير نعيم أحمد

(أستاذ علم الاجتماع بكلية الآداب - جامعة عين شمس)

جميع حقوق الطبع محفوظة لمركز المحروسة

الطبعة الأولى يناير ١٩٩٨

عنوان الكتاب: أزمة التعليم في مصر
اسم المؤلف : د. نجلاء عبد الحميد راتب

الناشر : مركز المحروسة للبحوث والتدريب والنشر

٤ ش ٩ ب المعادي - ت: ٣٧٥٢٠٣٣

المدير العام : فريد زهران

مسئول الطباعة : محمد سعيد

توضيب : هشام صلاح

رقم الإيداع : ٩٨/٢٠٠٩

الترقيم الدولي : I.S.B.N 0-79-5352 S

إهداء ..

إلى روح أخى .. " خالد "
الذى فارقنا فى ريعان شبابه بغير موعد

وإلى أفراد أسرتى الأعزاء ..
[أمى وأبى ، وزوجى]

وإلى زهرة هذه الأسرة .. (ابنى الغالى "مروان")
أهدي إليك هذه الرسالة ومعها :

اعتللى عن أيام طويلة أمضيتها بعيداً عنك
وشكرى لتحملك هذا البعد بقلعة تفوق طلائعك الصغيرة على الاحتمال
وتقديرى لتفهمك ظروفى يا حبيبى ووعى يفوق سنوات عمرك الصغيرة

شكر وتقدير

لايسعنى فى هذا المقام إلا أن أتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير والعرفان إلى أستاذى ومعلمى الفاضل الأستاذ الدكتور/ سمير نعيم أحمد أستاذ علم الاجتماع بكلية الآداب جامعة عين شمس لتفضله بقبول الإشراف على هذا العمل وتقديمه لهذا الكتاب. والواقع أننى مهما قدمت من كلمات شكر وتقدير، فإنها لايمكن أن تنقى بالعرفان لأستاذى الجليل . فقد أحاطنى طوال مراحل هذه الدراسة بفيض خبرته وغزير علمه ، وشملنى برعايته العلمية الفائقة. وكانت لمناقشاته المثمرة وملاحظاته الدقيقة والقيمة الفضل الأعظم فى بلورة أفكار هذه الدراسة ، فضلا عما سلحنى به من منهج نقدى وإعمال للعقل. كما أسجل لسيادته رحابة صدره وحواره الديمقراطي معى دون كلل ، وأدين له بكل ما تعلمته منذ تتلمذت على يديه فى مرحلة الماجستير التى شرفت أيضا بإشرافه عليها . وطوال مراحل دراستى معه، لمست فيه نمونجا خلاقا لتجسيد العلاقة بين الطالب وأستاذه كما يجب أن تكون. وكنت أجد منه تشجيعا دائما على الإنجاز وتوجيهات يندر تكرارها فى مجال الإشراف العلمى. ولايفوتنى أن أسجل لسيادته أيضا لمحاته الإنسانية والمعنوية التى شملنى بها . ومهما قلت .. فإن الكلمات سوف تعجز عن التعبير لأستاذى الذى أرى فيه أستاذا لايعرف توقف العطاء مع طلابه ، وعالما صاحب فكر متجدد، وإنسانا يمثل بالنسبة لنا - نحن طلابه - قيمة وقدوة يحتذى بها . فلسيادته كل الشكر والتقدير متمنية أن أكون عند حسن ظنه بى دائما فى المستقبل. كما أتقدم بعظيم شكرى وتقديرى الى الأستاذ الدكتور/ على الدين هلال أستاذ العلوم السياسية و عميد كلية الاقتصاد و العلوم السياسية جامعة القاهرة على تكممه بالموافقة على مناقشة هذا العمل عندما نوقش كرسلة دكتوراه، برغم كثرة أعبائه العلمية والإدارية وضيق وقته. وأعتبر مشاركة سيادته تشريفا للرسالة و تكريما لصاحبيتها. كما أعتبر هذه المشاركة إضافة لهذا العمل وإثراء له. فضلا عن مؤلفاته وإسهاماته العلمية التى كانت خير معين لى فى هذه الدراسة. فلسيادته جزيل شكرى وامتنانى .

كما أتوجه بخالص الشكر والتقدير الى الأستاذ الدكتور/عادل مختار الهوارى أستاذ ورئيس قسم الاجتماع بكلية الآداب جامعة بنها لتفضله بقبول المشاركة فى مناقشة هذا العمل، والذى أدين له بالكثير منذ تعيينى معيدة بقسم الاجتماع بينها. وأعترف بجميل فضله على طوال مراحل العمل بهذه الدراسة بما

أبداه من تفهم كامل لظروف العمل بها. فله منى عميق شكرى وامتنانى لتعاونيه المخلص ومواقفه الكريمة التى كانت دافعا لاتجاز هذا العمل.

كما أتقدم بعظيم التقدير والامتنان لأسرة قسم الإجتماع بكلية الآداب بجامعة بنها - أستاذة وزملاء - والذى أتشرف بالانتساب إليه وأدين له بالمناخ الملائم لتشجيعى على البحث .

وانتهز الفرصة أيضا لكى أعبر عن شكرى وتقديرى لأساتذتى بقسم الإجتماع بكلية الآداب جامعة عين شمس ، وأخص بالشكر الأستاذ الدكتور/على ليلة لما قدمه للباحث من مساعدات قيمة وتوجيهات سديدة خلال مراحل العمل الأولى من هذه الرسالة .

ولأيقونتى أن أشكر أيضا شقيقتى الغالية " راجية " لما قدمته من مساعدات جليلة طوال مراحل العمل بهذه الرسالة ، ولما أبدته أيضا من دعم معنوى كان له الأثر الكبير فى إنجاز هذا العمل .

وأتوجه بالشكر والتقدير إلى زوجى د. جمال زهران الذى كان دائما حافزا لى نحو مزيد من الاهتمام بعملى ودراسى وأسهم بتشجيعه المستمر فى معاونتى على استكمال هذه الدراسة وفى حثه لى على طبعها فى هذا الكتاب. كما أشكر ابنى الغالى " مروان " .. وأعتد له عن أيام طويلة أمضيته بعيدة عنه ، وأشكره لأنه كان دائما كبيرا - برغم صغر سنه - فى قدرته على تفهم وتحمل ظروف دراستى .

وإذا كان فى مقابل تحقيق أى طموح . لابد دائما من قدر من التضحية، فإننى أدین بكل الشكر والامتنان إلى من قدم لى هذه التضحية. إلى أصحاب الفضل الحقيقيين .. إلى أمى وأبى . لهما عظيم شكرى على عطائهما وتضحياتهما منقطعة النظير، ولتى بدونها لما استطعت التقدم فى مسيرة حياتى العملية. وكل ما أتمناه هو تحقيق رضاهما على ، فإن نجحت فى ذلك .. فهذا هو المنتهى .

والله ولى التوفيق

المحتويات

الصفحة

١٣

تقديم
مقدمة

٢٥

الفصل الأول : مفهوم الأزمة في العلوم الاجتماعية
الفصل الثاني : الاتجاهات النظرية في علم الاجتماع

٥٨

ومفهوم الأزمة

٨٩

الفصل الثالث : مشكلة الدراسة وإجراءاتها المنهجية
الفصل الرابع : المؤشرات الخارجية لأزمة النسق التعليمي،
أعراض الأزمة "

١٠٩

١٢٧

الفصل الخامس : إدارة أزمة النسق التعليمي
الفصل السادس : المتغيرات الخارجية والداخلية للأزمة
البنائية في المجتمع المصري وانعكاسها على
أزمة النسق التعليمي

٢٠٥

الفصل السابع : أزمة النسق التعليمي في ضوء علاقته
بالأنساق الاجتماعية الأخرى:
تشخيص الأزمة "

٢٦١

٣٢٩

٣٤١

الخاتمة
المراجع

تقديم

ارتبطت نشأة علم الاجتماع منذ البداية بالأيدولوجيا، حيث اتخذ مؤسسه في الغرب، أوجست كونت، موقفا مؤيدا ومدافعا عن النظام الرأسمالي ورافضا للتيار النقدي في فلسفة التنوير واستندت نظريته الاجتماعية على الفلسفة الوضعية التي تدعو إلى اتخاذ موقف إيجابي وليس سلبي من الواقع. ويمكن النظر إلى علم الاجتماع الكونتي وكل ما تلاه من نظريات اجتماعية وضعية، بما في ذلك الوظيفية على أنه أجد آليات للتعامل مع أزمة من أهم الأزمات التي واجهت أزمة مشروعية هذا النظام فقد كانت الأرستقراطية الإقطاعية قبل الرأسمالية تكتسب مشروعيتها من الفكر الميتافيزيقي والكنيسة. إلا أن البرجوازية الرأسمالية الناشئة قامت بتقويض هذه المشروعية واعتمدت العقلانية بديلا للفكر اللاهوتي، وبالتالي لم يعد بمقدورها أن تستمد مشروعيتها من ذات الفكر وكان عليها أن تستند على العقلانية لاكتساب مشروعيتها.

ولهذا لم تكن مصادفة تاريخية ظهور علم الاجتماع في منتصف القرن التاسع عشر كتبرير أيديولوجي للنظام الرأسمالي. ويرى كثير من النقاد أن هذا التخصص الجديد لم يكن يحمل من العلم الحقيقي إلا السمة، وأن هدفه الحقيقي كان الدعوة لتثبيت أركان النظام الرأسمالي والتأثير على الوعي الاجتماعي للجماهير باسم العلم.

إلا أن نفس النظام الرأسمالي بما احتوى عليه من تناقضات منذ نشأته أفرز اتجاهات سوسيولوجية نقدية استمدت ركايزها من الفكر النقدي لفلسفة التنوير كان من أهمها المادية التاريخية والنظريات الراديكالية المختلفة التي ظهرت في القرن العشرين ومن أهمها مدرسة فرانكفورت في ألمانيا وأعمال رايت ميلز وهربرت مارليور في أمريكا. وبذلك أصبح علم الاجتماع ينقسم إلى اتجاهين رئيسيين : الاتجاه المحافظ الذي يمثل امتدادا وتطويرا وتطبيقا لعلم الاجتماع الكونتي. والاتجاه الراديكالي الذي يمثل امتدادا وتطويرا للمادية التاريخية أو علم الاجتماع النقدي. وأي تناول لأي موضوع سوسيولوجي بالدراسة والتحليل يكون دائما موجها بأحد هذين الاتجاهين.

وعلى هذا فإن الدراسات التى أجريت عن موضوع الأزمات الاجتماعية يمكن تصنيفها إلى دراسات محافظة ودراسات نقدية وفقا للمنطق النظرى والأيدىولوجى لها.

وحين أقدمت السيدة الدكتورة/ نجلاء عبد الحميد راتب على دراسة أزمة التعليم فى مصر اتبعت الأسلوب العلمى والمنهجى السليم حيث استعرضت هذه الدراسات وقامت بتحليلها ونقدتها مبنيةً كيفية انعكاس التوجه النظرى والأيدىولوجى على كافة مكونات الدراسة بدءاً من تعريف الأزمة ومروراً بأساليب وأنوات دراستها وانتهاء بتفسيراتها لها وما تقدمه من توصيات بشأن مواجهتها.

واختارت الدكتورة نجلاء راتب الاتجاه النقدى البنائى الكلى كمناطق نظرى لدراسة وتحليل أزمة التعليم فى مصر، وبناء عليه اعتبرت هذه الأزمة أزمة نظام أو نسق اجتماعى ترتبط بأزمة البناء الاجتماعى المصرى ذات الجذور التاريخية والتى لا يمكن فى التحليل الأخير فصلها أو فهمها دون إمعان النظر فى علاقتها بوضع مصر فى النظام الدولى. وانتقدت الأساليب المحافظة والتقليدية والمستمدة من الفلسفة الوضعية التى اتبعت حتى الآن فى تناول أزمة التعليم على أسس تجزئية تختزل أزمة التعليم إلى مشكلات مثل الإمكانيات أو حالة المدارس أو المناهج أو المعلمين وبينت كيف أن إدارة أزمة التعليم فى مصر من خلال النصف الثانى من القرن العشرين بأسلوب تقليدى محافظ ظلت تتم من خلال منهج جزئى لم يكن يقود سوى إلى حلول مؤقتة وجزئية وهى حلول لا تتحمل : 'جهة حاسمة للأزمة وإنما تعمل فقط على تأجيلها وبالتالي فقد ظل التعليم فى مصر غير قادر على تحقيق أهدافه المجتمعية المتمثلة فى تلبية احتياجات سوق العمل ومواجهة البطالة والتسريع بعملية التنمية الاجتماعية وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية.

واعتماداً على الأدلة التاريخية وعلى السجلات والوثائق والإحصاءات بينت السيدة الدكتورة نجلاء عبد الحميد راتب كيف أن أزمة التعليم فى مصر جزء لا يتجزأ من أزمة المجتمع المصرى البنائية الشاملة، أى أزمة التخلف وكيف أن آليات النظام الدولى قد لعبت دوراً محورياً فى تكريس أزمة التخلف وبالتالي أزمة التعليم. كما بينت من خلال مقارنتها بين

مرحلة التحرر الوطنى ذات التوجه الاشتراكى وبين مرحلة الانفتاح
الاقتصادى كيف انعكست البنية الاقتصادية - السياسية على النظام التعليمى
فأحدثت نوعا من الانفراج غى أزمة التعليم فى المرحلة الأولى وازديادا فى
حذتها فى المرحلة الثانية وكيف ارتبط هذا الانفراج من حقبة، والحدة من
حقبة أخرى بكافة مكونات البناء الاجتماعى وانعكس عليه إيجابا وسلبا.

إن هذه الدراسة التى يضمها هذا الكتاب إضافة جادة وممتازة للمكتبة
العربية لا فى علم الاجتماع فحسب، ولكن فى العلوم الاجتماعية بصفة عامة.
فهى الأولى من نوعها، فلم تجر أى دراسة سوسيولوجية عربية عن الأزمات
الاجتماعية حتى الآن، بل أن أحد لم يتعرض من قبل لتقديم تعريف
سوسيولوجى لمفهوم الأزمة فضلا عن التزام مقدماتها التزاما صارما بقواعد
المنهج العلمى فى البحث وتصديها لمشكلة قومية كبرى إيماننا منها بضرورة
تسخير علم الاجتماع فى فهم وتحليل ومواجهة مشكلات المجتمع المصرى.

أ.د. سمير نعيم أحمد

القاهرة فى ١٠/١٢/١٩٩٧

مقدمة

تعتبر الأزمة الاجتماعية ظاهرة يشهدها العالم المعاصر بمختلف أنظمتها: المتقدمة والمتخلفة، كتعبير عن تناقضات داخلية تعاني منها هذه الأنظمة. وتختلف طبيعة الأزمة باختلاف طبيعة النظم الاجتماعية (متقدمة - متخلفة)، وباختلاف المرحلة التاريخية التي تمر بها، وباختلاف السياق العالمي الذي توجد في إطاره.

فقد شهدت النظم الرأسمالية المتقدمة مع نهاية الحرب العالمية الثانية، مجموعة من الأزمات المتتالية التي جسدت التناقضات الداخلية لهذه النظم متمثلة في : التناقض بين تطوير قوى الإنتاج بفضل الثورة العلمية والتكنولوجية، وبين القدرة على استخدام الموارد البشرية والمادية المتاحة حيث نمت القدرة الإنتاجية للرأسمالية المعاصرة بشكل يعوق الاستخدام الكامل للموارد المتاحة لديها المادية والبشرية. والتناقض بين الأسعار والإنتاج في إطار ما يعرف بأزمة التضخم الركودي حيث أجهت الأسعار إلى الارتفاع المضطرب بينما يحدث ركود للإنتاج والتجارة. كذلك شهد النظام الرأسمالي تناقضا عميقا بين القدرة على الإنتاج والقدرة على الاستهلاك حيث نجحت الرأسمالية المحاصرة في توليد فائض إنتاج نتيجة قدرتها على تجديد قواها الانتاجية بفضل الثورة العلمية التكنولوجية، بينما لم تنجح في تدبير منافذ الاستهلاك اللازمة لامتصاص هذا الفائض المتزايد^(١)، وساعد على ذلك تقلص السوق الرأسمالية العالمية في مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية نتيجة ظهور الاقتصاد الاشتراكي بوصفه اقتصاد عالمي إلى جانب الاقتصاد الرأسمالي، فضلا عن تحرر المستعمرات القديمة واستقلالها.

وإضافة إلى التناقضات السابقة، واجه النظام الرأسمالي المتقدم على المستوى الداخلي أزمات اقتصادية نتيجة افتقاده للخامات الطبيعية التي كان يحصل عليها من المستعمرات القديمة، مما أدى إلى تقلص قاعدته الانتاجية بعد حصول هذه المستعمرات على استقلالها السياسي. كذلك شهد النظام الرأسمالي في الداخل أيضا بعض الأزمات الاجتماعية نتيجة تزايد نفوذ

الطبقة العاملة في الداخل بعد حصولها على حقوق أساسية لها، وإنشاء
تنظيمات سياسية نقابية معبرة عنها مما جعلها أكثر قوة ونفوذاً.

غير أن النظام للرأسمالي العالمي قد نجح في مواجهة أزماته في
الداخل والخارج. واستطاعت الرأسمالية المعاصرة التكيف مع التطورات
الجديدة والمحافظة على وجودها في وجه تناقضاتها من خلال إدارة ناجحة
لأزماتها المتلاحقة المعبرة عن تلك التناقضات، وذلك بأساليب عديدة
بينها: السياسات الإصلاحية في مجال الأجور والتضامن الاجتماعي للطبقة
العاملة، الأمر الذي أدى إلى تحسين أحوالها وتحولها إلى طبقة مستفيدة من
النظام القائم ومشاركة فيه إلى الدرجة التي تخلت معها عن هدفها الأصلي
وهو التخلص من الرأسمالية. أي نجحت الرأسمالية المعاصرة في استيعاب
الطبقة العاملة وإمراجها في النظام القائم، وبذلك نجحت في القضاء على أحد
مصادر أزماتها الداخلية. كذلك نجح النظام للرأسمالي المعاصر في استعادة
معظم المستعمرات القديمة التي حصلت على استقلالها السياسي، في شكل
استعماري جديد من خلال "التبعية". كما أدار النظام الرأسمالي أزماته
الاقتصادية باستخدام أساليب عديدة من بينها: استعارة بعض عناصر
التخطيط من المجتمعات الاشتراكية، والاستعانة بالدولة برغم الشعارات
الليبرالية التي ترفعها الرأسمالية. فضلاً عن محاولاتها المستمرة لنقل أزماتها
إلى مجتمعات العالم الثالث، "أحد أساليب إدارة الأزمة أيضاً. فالنظام
الرأسمالي العالمي يحاول دائماً تحميل مجتمعات العالم الثالث أعباء أزماته
عن طريق تصدير هذه الأزمات من خلال "رأس المال"، ونقل معدلات
التضخم العالية، وأيضاً عن طريق إدمان هذه المجتمعات في السوق
الرأسمالية العالمية، وإغراقها في الديون خلال القروض والمساعدات.

وإذا كان النظام الرأسمالي المتفكك قد شهد الأزمة الاجتماعية، فإن
النظم الاشتراكية قد شهدت أيضاً العديد من الأزمات الاجتماعية المعبرة عن
تناقضاتها الداخلية ومن أهمها ذلك التناقض بين الكوادر الحزبية
والبيروقراطية المتضخمة من ناحية، وبين طبقة البروليتاريا من ناحية
أخرى^(١). وقد شهدت النظم الاشتراكية الأزمات الاقتصادية والاجتماعية
ذات الأبعاد الدينية والعرقية.

وإذا كان الأمر كذلك بالنسبة للنظم المتقدمة -الرأسمالية والاشتراكية- فقد كان من المنطقي أن تعاني مجتمعات العالم الثالث من تناقضات أكثر حدة وأزمات اجتماعية أكثر عمقا مقارنة بالآزمات التي تعاشها الأنظمة المتقدمة وذلك في إطار ما تعانيه هذه المجتمعات من أزمة بنائيه شاملة وهي أزمة التخلف. وترجع الجذور التاريخية لهذه الأزمة إلى الفترة الاستعمارية الطويلة التي عاشتها مجتمعات العالم الثالث إذ كان يتم تحويل جزء كبير من فائض القيمة من المستعمرات إلى المجتمعات الرأسمالية المستعمرة. ومنذ ذلك الوقت تم إدماج مجتمعات العالم الثالث في إطار تقسيم دولي غير متكافئ للعمل.

وإذا كانت أزمة التخلف هي نتاج للتجربة الاستعمارية، فإن استمرارها يعد نتاجا لمتغيرات معاصرة : خارجية، وداخلية عديدة. ففي حين ساعد إدماج مجتمعات العالم الثالث في إطار النظام الرأسمالي العالمي على تخفيف حدة الاستغلال الرأسمالي المباشر للطبقة العاملة داخل المجتمعات الرأسمالية المتقدمة، زاد هذا الإدماج من الاستغلال الرأسمالي المباشر وغير المباشر لمجتمعات العالم الثالث حيث يتم الاستغلال غير المباشر من خلال آليات التبعية للنظام الرأسمالي العالمي، أما الاستغلال المباشر فبتم من قبل طبقة الرأسمالية المحلية التابعة والمتحالفة مع الرأسمالية العالمية^(٣). ويؤدي ذلك الاستنزاف الاقتصادي لمجتمعات العالم الثالث، من خلال آليات التبعية وتحالف الرأسمالية المحلية مع الرأسمالية العالمية، إلى تكريس أزمة التخلف داخل هذه المجتمعات، وذلك كعوامل خارجية.

أما العوامل الداخلية لأزمة التخلف، فتتمثل في إتباع مجتمعات العالم الثالث لنموذج مشوه للتنمية الرأسمالية وهو النموذج الذي يخلق بدوره تنمية مشوهة تحمل بداخلها الكثير من التناقضات مثل تنمية الحضر على حساب الريف، كذلك التناقض بين الطموحات المتزايدة، التي يخلقها هذا النموذج المشوه للتنمية بما تنشره من توجهات استهلاكية، وبين مشاعر الإحباط والحرمان الناتج عن فشل عملية التنمية. إضافة إلى ذلك فإن كثيرا من مجتمعات العالم الثالث قد أعلنت سيطرة رأس المال العالمي تحت اسم الانفتاح الاقتصادي، وتخلت بذلك عن مشروعات الإكتفاء الذاتي، وخضعت لرأس المال العالمي والاختراق الثقافي^(٤)، الأمر الذي أسهم في فشل

عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية وأسهم بالتالى فى تكريس أزمة التخلف داخل مجتمعات العالم الثالث.

وتطبق التفاعلات السابقة على المجتمع المصرى باعتباره أحد مجتمعات العالم الثالث، فقد خضع المجتمع المصرى أيضا لعمليات نهب وسلب لثرواته الأساسية فى ظل الحركة الاستعمارية تاريخيا. ثم خضع حديثا لعمليات الاستنزاف الاقتصادى وآليات التبعية من خلال سياسات الانفتاح الاقتصادى، الأمر الذى أدى ويؤدى إلى تدمير إمكانياته وموارده المحلية، والفضل فى تحقيق تنمية مستقلة وحقيقية، ومن ثم العجز عن الخروج من دائرة التبعية للسوق الرأسمالية العالمية. وتعد هذه المتغيرات بمثابة العوامل الخارجية للأزمة البنائية داخل المجتمع المصرى، أى أزمة التخلف التى تشكلت عواملها الداخلية أيضا كنتاج لطبيعة السياسات الاقتصادية والاجتماعية الداخلية. وهذه السياسات ساعدت على تكريس التخلف بدلا من محاولة تجاوزه إلى مرحلة أكثر تقدما.

وقد انعكست أزمة التخلف - كأزمة بنائية - على كل الأنساق الاجتماعية داخل المجتمع المصرى، مما يزيد من حدة الأزمات الاجتماعية داخل هذا المجتمع كنتاج لزيادة حدة تناقضاته الداخلية بفعل أزمة التخلف، شأنه فى ذلك شأن بقية مجتمعات العالم الثالث.

وإذا كانت هذه الدراسة هى دراسة فى الأزمات الاجتماعية وأساليب إدارتها داخل المجتمع المصرى، فبنا تركيز على تناول إحدى هذه الأزمات وهى أزمة النسق التعليمى، نظرا للأهمية الخاصة التى يحتلها التعليم فى المجتمع المصرى ومجتمعات العالم الثالث بحسب عامة، باعتبارها مجتمعات متخلفة وتسعى إلى تحقيق التنمية الذاتية. وهى العملية التى يلعب فيها النسق التعليمى دورا محوريا باعتباره النسق الذى تقع على عاتقه مسئولية بناء الإنسان الذى يمثل الوسيلة والغاية لعمليات تنمية. فضلا عن أن عملية التنمية لا يقدر لها النجاح بدون تنمية البشر القائمين بها والساعين إلى تحقيقها، وهى المهمة التى يقوم بها النسق التعليمى داخل المجتمع.

وإضافة إلى تلك الأهمية التى يحتلها النسق التعليمى، فإن الدراسات السابقة التى أجريت حول أزمة التعليم المصرى، قد ركزت على جانب أو آخر من جوانب هذه الأزمة ولم تتناولها فى جوانبها الكلية، علاوة على تناولها

الأزمة بمعزل عن الأزمة البنائية العامة داخل المجتمع المصرى. ومن ثم فقد جاء تناولها لأزمة النسق التعليمى تناولاً جزئياً، ومفتقداً النظرة الشاملة لهذه الأزمة، وهى النظرة الضرورية لفهم وتفسير أى أزمة اجتماعية حيث تنطلق هذه الدراسة من التسليم بأن الأزمة الاجتماعية إنما تمثل انعكاساً للأزمة البنائية داخل المجتمع، ومن ثم فإنه يصعب دراستها بمعزل عن هذه الأزمة الشاملة.

وتركز للدراسة على أزمة النسق التعليمى فى المجتمع المصرى خلال الفترة الواقعة بين عامى ١٩٥٢ و ١٩٩٠ كإطار زمنى للدراسة. ويرجع اختيار هذه الفترة إلى أن عام ١٩٥٢ يمثل بداية مرحلة جديدة فى تاريخ التعليم المصرى حيث انتابت السياسة التعليمية فى مصر تغييرات واسعة - وكمية بشكل خاص - وأيضاً تطورات متلاحقة. وأما فيما يتعلق بالتوقف عند عام ١٩٩٠ كنهاية لفترة الدراسة، فذلك لأنها تمثل نهاية العقد الثانى من مرحلة التوجه الليبرالى والتى بدأت من عام ١٩٧٠، فضلاً عن أن عام ١٩٩٠ يمثل نهاية عهد وزير للتعليم السابق (د. أحمد فتحى سرور).

وفى ضوء ما سبق، فقد تم تحديد الأهداف الرئيسية للدراسة فيما يلى:

- (١) تحديد المؤشرات الدالة على أزمة النسق التعليمى والتى يستدل منها على صحة المقولة التى انطلقت منها الدراسة مسبقاً، وهى أن النسق التعليمى فى المجتمع المصرى يعاني أزمة اجتماعية.
- (٢) التعرف على أسلوب إدارة أزمة النسق التعليمى فى المجتمع المصرى كأزمة اجتماعية.
- (٣) تحديد العوامل أو المتغيرات الخارجية والداخلية المسؤولة عن أزمة النسق التعليمى.
- (٤) محاولة تشخيص أزمة النسق التعليمى فى ضوء علاقته بالأنساق الاجتماعية الأخرى، وفى ضوء العلاقة القائمة بين مكوناته وعناصره الداخلية.

ويندرج تحت كل هدف من هذه الأهداف، تساؤل رئيسى تحاول الدراسة الأجابة عنه من خلال بعض الأسئلة الفرعية، وذلك لتحقيق أهداف

الدراسة. وتتحدد التساؤلات الرئيسية - وفقا لأهداف الدراسة - فى أربعة تساؤلات أساسية وهى :

(١) ما مدى قدرة النسق التعليمى على تحقيق أهدافه الاقتصادية والاجتماعية؟

(٢) ما التصورات التى طرحها صانع القرار التعليمى حول مفهوم أزمة التعليم، وما الإجراءات العملية التى طرحها أيضا لإدارة هذه الأزمة؟

(٣) كيف تنعكس الأزمة البنائية فى المجتمع المصرى على النسق التعليمى؟ وما دور كل من العوامل الخارجية والداخلية فى خلق الأزمة البنائية وأزمة التعليم؟.

(٤) ما طبيعة العلاقة القائمة بين النسق التعليمى والأنساق الاجتماعية الأخرى داخل المجتمع؟ وما طبيعة العلاقة القائمة بين المكونات والعناصر الداخلية للنسق التعليمى؟.

ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، تعتمد الدراسة على الأسلوب التاريخى للتعرف على العوامل الخارجية والداخلية لأزمة النسق التعليمى من خلال الكشف عن كيفية انعكاس الأزمة البنائية فى المجتمع المصرى على النسق التعليمى، حيث يمكن باستخدام الأسلوب التاريخى، تحليل التحولات التى طرأت على خصائص التكوين الاقتصادى - الاجتماعى للمجتمع المصرى فى علاقتها بالتحولات التى طرأت على النسق التعليمى، وكيف أثرت تلك التحولات على أزمة هذا النسق.

كما تعتمد الدراسة أيضا على تحليل "وثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التعليم خلال الفترة من ١٩٥٢ إلى ١٩٩٠ تحليلًا كميًا باستخدام أسلوب تحليل المضمون وذلك للوقوف على كيفية إدارة أزمة النسق التعليمى وطبيعة رؤية صانع القرار التعليمى للأزمة خلال الفترة المعنية بها الدراسة. إضافة إلى ذلك تعتمد الدراسة على إعادة تحليل نتائج البحوث والدراسات السابقة التى أجريت حول الجوانب المختلفة لأزمة النسق التعليمى فى محاولة تشخيص أزمة هذا النسق، فضلا عن إعادة تحليل بعض البيانات الخام كالأحصاءات الخاصة بنسب الاستيعاب، والتسرب، والبطالة، والامية، وذلك فى إطار ما تهدف إليه الدراسة من تحديد المؤشرات الدالة على أزمة النسق التعليمى.

وتتضمن هذه الدراسة سبعة فصول وهي :

الفصل الأول : بعنوان " مفهوم الأزمة فى العلوم الاجتماعية " :

ويتعرض هذا الفصل لنشأة مفهوم الأزمة ومعناه الأصلي وللغوى. ثم يتتبع المعانى المختلفة التى انتقلت بها هذا المفهوم إلى العلوم الاجتماعية المختلفة كعلم السياسة، وعلم النفس، وعلم الاقتصاد.. وذلك بهدف التوصل إلى حدود التداخل بين مفهوم الأزمة وبعض المفاهيم الأخرى التى يعالجها بعض الدارسين من العلوم الاجتماعية المختلفة كمرادف لمفهوم الأزمة برغم اختلافها معها إلى حد كبير. مثال ذلك مفاهيم : الكارثة، والمشكلة، والصراع، والعنف. كما يستهدف هذا الفصل أيضا التعرف على رؤية العلوم الاجتماعية المختلفة لمفهوم الأزمة قبل التطرق إلى تناوله فى علم الاجتماع، وحيث يختلف معنى هذا المفهوم وتعريفه بين هذه العلوم.

الفصل الثانى: بعنوان " الاتجاهات النظرية فى علم الاجتماع ومفهوم الأزمة":

ويتناول هذا الفصل مفهوم الأزمة كما يراها علم الاجتماع باتجاهاته النظرية المختلفة حيث يختلف معنى هذا المفهوم وتعريفه فى نطاق علم الاجتماع باختلاف الاتجاهات النظرية داخل هذا العلم ما بين اتجاه بنائى وظيفى يرى الأزمة من منظور التوازن حيث يضعها فى إطار الظواهر التى تحدث داخل النسق الاجتماعى كمثيرات لتحقيق التكيف للنسق واستعادته لتوازنه.. واتجاه مادى تاريخى ينظر إلى الأزمة من منظور التناقض حيث تعد الأزمة، لدى هذا الاتجاه، تجسيدا لتناقضات الداخلية للنظام الاجتماعى، وهى نفس الرؤية التى يطرحها اتجاه نظرى آخر فى علم الاجتماع للأزمة وهو الاتجاه النقدى الحديث.

ويقدم الفصل الثانى عرضا مقارنا بين الاتجاهات النظرية السابقة حول أهم القضايا المرتبطة بمفهوم الأزمة والتى تناولتها تلك الاتجاهات واختلقت أو اتفقت بشأنها. وذلك من أجل تحديد موقف الدراسة من الرؤية السوسيولوجية للأزمة عن طريق تحديد موقفها من هذه الاتجاهات. ثم بلورة الاتجاه النظرى الأكثر ملاءمة لتوجيه الدراسة وتبنى رؤيته للأزمة، حيث يستهدف هذا الفصل التوصل إلى تحديد مفهوم الأزمة الاجتماعية باعتباره

المفهوم الذى يمكن النظر من خلاله إلى أزمة النسق التعليمى والذى يحدد كيفية معالجة أزمة هذا النسق كنموذج للأزمة الاجتماعية.

الفصل الثالث : بعنوان " مشكلة الدراسة وإجراءاتها المنهجية " :

ويتطرق هذا الفصل إلى أهمية اختيار أزمة النسق التعليمى كنموذج للأزمة الاجتماعية. ثم المنطلقات النظرية للدراسة والتى تتم بلورتها من خلال استعراض الاتجاهات النظرية المختلفة فى علم اجتماع التعليم. كما يتعرض الفصل أيضا لأهداف الدراسة وتساؤلاتها والتى تنطلق من الهدف الرئيسى لهذه الدراسة والمتمثل فى تحليل واقع النسق التعليمى فى المجتمع المصرى من أجل تشخيص أزمة هذا النسق، والتعرف على طبيعة رؤية صانع القرار التعليمى للأزمة وأساليب إدارته لها. وذلك مع الانطلاق المسبق من أن النسق التعليمى فى مصر يعانى أزمة لها أعراضها أو مؤشرات الخارجية، وعواملها الأساسية. كذلك يعرض الفصل لأسلوب الدراسة والإطار الزمنى لها.

الفصل الرابع: بعنوان مؤشرات أزمة النسق التعليمى، " أعراض الأزمة " :

ويستهدف هذا الفصل تحديد المؤشرات الخارجية التى يمكن الاستدلال من خلالها على أن النسق التعليمى فى مصر يعانى أزمة. وحيث يستعرض الفصل أهم المشكلات التعليمية المثارة منذ الخمسينيات وحتى نهاية حقبة الثمانينيات وبداية التسعينيات - وهى الفترة المعنية بها الدراسة - وذلك باعتبار هذه المشكلات معبرة عن عجز النسق التعليمى فى مصر عن تحقيق أهدافه الاقتصادية والاجتماعية.. ومن ثم محاولة عن وجود أزمة داخل هذا النسق.

الفصل الخامس : بعنوان " إدارة أزمة النسق التعليمى " :

يستهدف هذا الفصل التعرف على أسلوب إدارة أزمة النسق التعليمى فى مصر منذ عام ١٩٥٢ وحتى عام ١٩٩٠، وهو الهدف الذى يحاول الفصل تحقيقه من خلال تحليل الوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التعليم، وذلك وفقا لثلاثة عناصر رئيسية هى : تشخيص الأزمة، بمعنى مفهوم الأزمة لدى صانع القرار التعليمى أو طبيعة الأزمة كما يراها صانع القرار التعليمى ويشخصها. أما العنصر الثانى فهو : أسباب الأزمة. والعنصر الثالث هو أساليب إدارة الأزمة، وينقسم بدوره إلى ثلاثة عناصر فرعية

تتمثل في: الأهداف التي أنطلق منها صانع القرار التعليمي في إدارته للأزمة واستهدف تحقيقها، ثم الوسائل التي طرحها لتحقيق هذه الأهداف، ثم الحلول أو الإجراءات العملية المتخذة لترجمة الوسائل إلى واقع فعلي.

الفصل السادس : بعنوان المتغيرات الخارجية والداخلية للأزمة البنائية في المجتمع المصري وانعكاسها على أزمة التنسيق التعليمي،

"عوامل الأزمة " :

ويستعرض هذا الفصل أهم ملامح الأزمة البنائية في المجتمع المصري، وهي أزمة التخلف بهدف التعرف على كيفية انعكاس هذه الأزمة على الأنساق الاجتماعية المختلفة داخل المجتمع مع التركيز على كيفية انعكاسها على التنسيق التعليمي. ولتحقيق هذا الهدف، يحاول الفصل إلقاء الضوء على المتغيرات التاريخية لهذه الأزمة متمثلة في التجربة الاستعمارية التي مر بها المجتمع المصري، ودورها في خلق أزمة التخلف وأزمة التعليم. ثم يعرض الفصل للمتغيرات المعاصرة المتمثلة في الضغوط الخارجية التي يمارسها النظام الدولي من خلال المنح والقروض والاستثمارات الأجنبية والاتفاقيات التجارية، وانعكاس هذه الضغوط على أزمة التخلف. فضلا عن المتغيرات الداخلية المتمثلة في طبيعة البنية الاقتصادية - الاجتماعية الداخلية وانعكاسها على أزمة التخلف أيضا. وبعد ذلك يعرض الفصل في القسم الأخير منه لانعكاس كل من المتغيرات الخارجية والداخلية على ملامح التنسيق التعليمي في المجتمع المصري خلال الفترة المعنية بها الدراسة.

الفصل السابع والأخير : بعنوان أزمة التنسيق التعليمي في ضوء علاقته بالأنساق الاجتماعية الأخرى، "تشخيص الأزمة " :

وينطلق هذا الفصل من مسلمة أساسية مفادها أن تشخيص أزمة التنسيق التعليمي إنما يكمن فيما يعانيه هذا التنسيق من ضعف التفصيل - وأحيانا التناقض - بينه وبين الأنساق الاجتماعية الأخرى من جانب، وفيما يعانيه هذا التنسيق أيضا من ضعف التفصيل - أو التناقض - بين مكوناته وعناصره الداخلية من جانب آخر.

واستنادا إلى ذلك، يتناول هذا الفصل أزمة التنسيق التعليمي من خلال محورين رئيسيين حيث يتضمن المحور الأول محاولة تشخيص الأزمة من خلال التعرف على طبيعة العلاقة القائمة بين التنسيق التعليمي وكل من :

النسق الاقتصادي بقطاعاته الداخلية المختلفة، والنسق الاجتماعي، والنسق الثقافي. أما المحور الثاني: فيتناول تشخيص الأزمة من الداخل، وذلك من خلال الكشف عن طبيعة العلاقات القائمة بين العناصر والمكونات الرئيسية للنسق التعليمي خلال الفترة المعنية بها الدراسة، وتشتمل هذه المكونات على: فلسفة التعليم، والسياسة التعليمية، و عملية التخطيط التربوي، والعملية التعليمية بعناصرها الفرعية المختلفة.

فضلا عما سبق، فإن هذا الكتاب هو في الأصل رسالة علمية للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في علم الاجتماع، حصلت عليها من كلية الآداب جامعة عين شمس، وهي الكلية التي تكونت فيها علميا وأدبنا لها وأسألتها بالولاء والاحترام.

وفي هذه المناسبة فإنني أشكر بصفة خاصة أستاذي، أ.د. سمير نعيم أحمد، أستاذ علم الاجتماع بآداب عين شمس، على تفضله بكتابة "التقديم" لهذا الكتاب، تشجيعا لي في السير في هذا الطريق العلمي. فقد سبق أن وجهني في مرحلة الماجستير، ثم الدكتوراه، ويتوج عنقبي اليوم بهذا التقديم العلمي العظيم، ليضيف دينا جديدا، على أن أسنده، بجهود إضافية في مجال البحث العلمي في علم الاجتماع في المستقبل بإذن الله.

والله الموفق،

المؤلفة

نجلاء عبدالحميد راتب

القاهرة في ١٢/٢٥/١٩٩٧

مراجع المقدمة

- (١) د. فؤاد مرسي : الرأسمالية تجدد نفسها، عالم المعرفة، الكويت، ١٩٩٠، ص٢٣٤، ص ص٤٣٢:٤٤٦.
- (٢) د. سمير أمين : ما بعد الرأسمالية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت - ط١/١٩٨٨ - ص ص١١٤-١١٥.
وانظر أيضا: في أزمة النظام الاشتراكي:
- د. سمير أمين: أزمة المجتمع العربي، دار المستقبل العربي، القاهرة، ط١/١٩٨٥، ص٤١.
- (٣) د. سمير أمين: أزمة المجتمع العربي، مرجع سابق، ص١٣.
- (٤) د. سمير أمين: ما بعد الرأسمالية، مرجع سابق، ص٤٣.

الفصل الأول

مفهوم الأزمة فى العلوم الاجتماعية

الفصل الأول

مفهوم الأزمة في العلوم الاجتماعية

ويتضمن هذا الفصل العناصر التالية :

أولا : مفهوم الأزمة، تاريخه ونشأته.

ثانيا : الأزمة في نطاق علم السياسة.

ثالثا : الأزمة في نطاق علم النفس .

رابعا : الأزمة في نطاق علم الاقتصاد.

خامسا : حدود التداخل بين مفهوم الأزمة وبعض المفاهيم الأخرى.

ويتم تناول كل عنصر من هذه العناصر على النحو التالي :

أولاً : مفهوم الأزمة، تاريخه ونشأته :

نشأ مفهوم الأزمة crisis أول ما نشأ فى نطاق العلوم الطبية حيث يرجع إلى المصطلح اليونانى " كرينو " ويعنى " نقطة تحول "، وهى " لحظة مرضيه محدده للمريض، يتحول فيها إلى الأسوأ أو إلى الأفضل خلال فترة زمنية قصيرة نسبياً" (١).

يؤكد ذلك قول هابير ماس Jurgen Habermas بأننا ألفنا استخدام هذا المفهوم فى مجال الطب قبل استخدامه فى علم الاقتصاد حيث ينظر إلى مفهوم الأزمة باعتبار أنه يشير إلى تلك المرحلة من المرض التى يتحدد خلالها مصير الكائن العضوى ومدى كفاية قواه الذاتية للشفاء، وأن عملية التآزم أو المرض تبدو كعملية موضوعية إلى حد كبير. فالمرض المعدى، على سبيل المثال، يؤثر على الكائن العضوى من الخارج. كذلك يمكن ملاحظة إنحرافات المريض عن الحالة الصحية الطبيعية من الخارج أيضاً، ويمكن أن تقاس حالة المرض أو التآزم هذه بمساعدة بعض المؤشرات الخارجية (٢).

— ويعنى ذلك أن المعنى الأصلى لمع خلج الأزمة - كما استخدم فى الطب - كان يشير إلى مرحلة مَقِيَّة راحل المرض وهى المرحلة التى يحسم فيها أمر هذا المرض وما إذا كان هذا المريض قابلاً للشفاء أم لا. وكما يرى هابير ماس - من خلال المعنى الطبى - أنها المرحلة التى تتحدد خلالها مدى قدرة القوى الذاتية للكائن العضوى على التغلب على تلك القوى الخارجية الطارئة على الكائن العضوى والمتمثلة فى المرض.

وإذا كانت الأزمة عند هابير ماس هى عملية موضوعية فإنها أيضاً عملية لا إرادية، حيث يشير إلى أن المريض يستطيع أن يشعر بمرضه أو الحالة المتأزمة التى وصل إليها عن طريق الأعراض الخارجية للأزمة ولكنه

لا يستطيع أن يؤثر في هذه الأعراض إلا تأثيرا ضئيلا للغاية، حيث تقترب الأزمة من فكرة القوة الموضوعية التي تحرم الفاعل من جزء من استقلاله الطبيعي أو سيادته، وعندما تحل الأزمة يكون الفاعل المعاق قد تحرر أو نال سيادته واستقلاله^(٣).

وأهم ما يمكن استخلاصه من المعنى الطبى لمفهوم الأزمة - وهو المعنى الأصلى لهذا المفهوم - ما يلى
(١) أن الأزمة تشير إلى مرحلة تنسم بالحسم والتغير لوضع قائم سواء أكان هذا التغير إلى الأسوأ والأكثر تخلفا أو كان إلى الأفضل والأكثر تقدما.

وبتطبيق ذلك على المجتمع، يؤكد " كريدنر " هذا المعنى أيضا حيث يرى أن المعنى اللغوى الأصلى لمصطلح الأزمة إنما يشير إلى " الانتكاس " حيث يستخدم تعبير الأزمة " كدلالة على لحظة الانتكاس فى تطور المجتمع وعلى لحظة احتدام التناقضات "^(٤) وهذا التعريف وإن كان يشير إلى المعنى السلبى فقط للأزمة على أنها مرحلة تحمل التغير إلى الأسوأ، إلا أنه يتفق مع المعنى الطبى للأزمة فى النظر إليها باعتبارها مرحلة يتم خلالها التغير وحسم الوضع القائم.

(٢) أن الأزمة هى حالة موضوعية لا تلعب فيها إرادة الأفراد دورا أو تأثيرا. وتعتبر الأزمة عن نفسها فى صورة أعراض خارجية أو مؤشرات خارجية يمكن قياسها.

وإذا كان مصطلح الأزمة قد نشأ فى نطاق علم الطب، فإنه انتقل بعد ذلك بمعان مختلفة - متناقضة أحيانا ومتشابهة أحيانا أخرى - إلى العلوم الإنسانية وخاصة علم السياسة، وعلم النفس، ثم على الاقتصاد وبصفة خاصة بعد تفجر الأزمات الاقتصادية فى العالم منذ أواخر الستينيات.

وسوف تتضمن النقاط التالية عرضا موجزا للرؤية كل علم من هذه العلوم للأزمة بهدف التوصل إلى استخلاص علم عن تعريف الأزمة وأبعادها من وجهة نظر هذه العلوم قبل التطرق إلى تناولها من وجهة نظر علم الاجتماع فى الفصل التالى.

ثانياً: الأزمة في نطاق علم السياسة :

في نطاق علم السياسة، نجد أتجاهها عاما ينظر إلى مفهوم الأزمة كمترادف لمصطلح "الصراع" Conflict حيث يعرفون الأزمة باعتبارها مرحلة من مراحل الصراع وكأحد مظاهره، أو أنها مرحلة متقدمة من الصراع تسبق لحظة الانفجار مباشرة^(١).

غير أن هناك آخرين يرون أن مفهوم الأزمة وإن كان يقترب من مفهوم الصراع باعتبار أن بعض الأزمات تعبر عن تضاد وتصارع الإرادات والمصالح - إلا أن الصراع يختلف عن الأزمة في جوانب عديدة منها : أن الصراع لا يكون بالغ الحدة وشديد التمييز كما هو الحال في الأزمات، وأن أطراف الصراع تكون في العادة معروفة وكذلك أهدافه واتجاهاته بينما يكون كل ذلك مجهولا في حالة الأزمات، ثم إن الصراع يتسم باستمراره بينما تنتهى الأزمة بإفراز نتائجها، والصراع كذلك هو سعي طرفين

أو أكثر لتحقيق أهدافهم المتعارضة بينما الأزمة هي تحول فجائي عن السلوك المعتاد^(٢).

ومن التعريفات الشائعة التي يطرحها علماء السياسة لمفهوم الأزمة ذلك التعريف الذي ينظر إلى الأزمة باعتبارها " تحولا فجائيا عن نمط السلوك أو التفاعل المعتاد نتيجة لتداعى مجموعة من المتغيرات أو التفاعلات التي يترتب عليها موقف مفاجئ ينطوي على تهديد مباشر للقيم أو للمصالح الجوهرية للدولة مما يستلزم ضرورة اتخاذ قرارات سريعة تحت وطأة ضغوط حادة هي ضيق الوقت، ونقص المعلومات "^(٣).

بينما تعرف أليستير بوشان Alastir Buchan الأزمة بأنها : " حدوث تحد متعمد يقابله رد فعل مدروس ويحاول كل من طرفي النزاع إنشاءه توجيه الأحداث لصالحه ". في حين يعرف أوران يونج Oran Young الأزمة بأنها: " تداع سريع للأحداث يؤدي إلى تنشيط عناصر عدم

الاستقرار فى النظام الدولى أو فى أى من أنساقه الفرعية على نحو غير مألوف: يزيد من احتمالات اللجوء إلى العنف^(٨).

وإذا كانت تعريفات بعض علماء السياسة تشير إلى الأزمة باعتبارها "تحولا فجائيا عن نمط السلوك أو التفاعل المعتاد"، فإن الباحثة ترى عكس ذلك، فقد تنشأ الأزمة أحيانا بفعل التمسك بنمط معتاد من السلوك وليس بفعل الخروج عليه، ويكون الخروج على هذا النمط هو الحل للأزمة وليس المفجر لها.

كذلك ليس شرطاً أن تحدث الأزمة حينما يقع تحد متعمد من طرف ما، فالأزمة قد تقع فى نظام اجتماعى ما بدون أن يكون هناك أطراف لها بل بفعل تناقضات داخلية فى النظام كالأزمة الاقتصادية، وأزمة التعليم، وغيرها من أزمات يمكن أن تنفجر دون أن تكون هناك مواجهة بين أطراف فعلية بالضرورة، ودون وقوع تحد متعمد من قبل أحد الأطراف.

واستخلاصاً من مجموعة التعريفات السابقة، يمكن تحديد العناصر أو الأبعاد الأساسية لمفهوم الأزمة من وجهة نظر علم السياسة فيما يلى :

(أ) تعتبر الأزمة مرحلة من مراحل الصراع، وهى اللحظة التى تسبق الانفجار الصريح بين أطرافه.

(ب) يتميز وقت الأزمة بمحدوبيته الواضحة.

(ج) تعبر الأزمة عن تناقض إرادات ومصالح بين أطراف.

(د) تنطوى الأزمة على تهديد مباشر للدولة على الصعيد العالمى، وللصفوة الحاكمة على الصعيد الداخلى.

(هـ) تولد الأزمة من صراع المصالح، وهو ما يعنى أن الصراع سبب للأزمة.

(و) الأزمة هى تحول مفاجئ يتميز بعنصرين : أولهما التحول الفاصل بين حالة وحالة أخرى جديدة، وثانيهما عنصر المفاجأة والخروج عن نمط السلوك المعتاد.

(ز) لا بد من إدارة للأزمة تتجلى فى اتخاذ قرارات سريعة لمواجهة الأحداث المتلاحقة من ناحية، وللمساعدة على تجاوز موقف الأزمة من ناحية أخرى.

ومن الواضح أن بعض الدارسين فى علم السياسة قد خلطوا بين مفهومى الأزمة والصراع، على الرغم من وقوف تعريفات بعض أساتذة هذا العلم عند الفرق بين الأزمة والصراع والتمييز بينهما. كذلك لم تشر تعريفات هذا العلم إلى اعتبار الأزمات الدولية - أو حتى الداخلية - كتعبير عن تناقضات جوهرية فى بنية النظم الاجتماعية المحلية أو الإقليمية أو العالمية.

ثالثاً: الأزمة فى نطاق علم النفس :

إذا كان علم السياسة قد اهتم بالأزمة باعتبار أنها تحدث على مستوى المجموعات السياسية فى الدولة الواحدة أو بين الدول، وتتصل بصراع المصالح على الصعيد المحلى، أو العالمى.. فإن علم النفس قد عالج الأزمة من جانبين : الأول، أنه نظر إلى الأزمة باعتبارها نتاجاً لضغوط أو توترات. والثاني، أنه نظر إلى الأزمة على أنها مدخل لتحقيق التكيف سواء على المستوى الفردى أو الجماعة الصغيرة. وقد يكون هذا التكيف قسرياً مفروضاً، وقد يكون طوعياً لتحقيق الأطراف لأهدافها من خلال الأزمة.

ويرى علماء النفس أن موقف الأزمة يؤدي عادة إما إلى توليد توترات للكانن العضوى بما فى ذلك التوتر الفيزيقي والقلق النفسى، أى أنها قد تتطوى على عنصر للتوتر حيث يتم كبت هذه التوترات تمهيداً لانفجارها من خلال أزمة أخرى، وقد تؤدي الأزمة إلى تصريف التوترات بسبب تحقيق الجماعة أو الأفراد - أطراف الأزمة - لأهدافهم.

ويحاول كل من ميللر Miller، واسكو Iscoe (١٩٦٣) تحديد ملامح الأزمة كما تبرزها الدراسات الـ وولوجية على النحو التالى^(١) :

(أ) تؤدي الأزمة إلى سلوكيات ذات طبيعة مرضية كعدم الفاعلية أو البحث عن كبش فداء.

(ب) تتطوى الأزمة على عنصر التهديد لأهداف الأطراف المشاركين فيها.

(جـ) يتميز تأثير الأزمة بالطابع النسبى. فقد تكون نتيجة الأزمة لصالح أى من الأطراف ولكنها على حساب طرف آخر.

إضافة إلى ذلك، ترى نظريات التحليل النفسى أن " الأزمة حالة حتمية فى تطور ذوات الأفراد وهوياتهم، كما ترى أن الأزمة قد يكون لها آثار إيجابية بالنسبة لنمو الشخصية وتطورها " (١٠).

رابعاً: الأزمة فى نطاق علم الاقتصاد :

دار جدل نظرى كثير حول مشكلات التعريف النظرى والتحديد الامبيريقى لاتجاهات الأزمة فى نطاق علم الاقتصاد. فقد عرف الفكر الاقتصادى الرأسمالى الأزمة الاقتصادية بالنظر إلى متغيرات منها : التضخم، والتوسع المكثف فى الديون، والنمو البطئ فى الإنتاج، وارتفاع تكاليف الطاقة، وما إلى ذلك. أما الماركسيون، فقد عرفوا الأزمة بالنظر إلى اتجاه معدل الربح إلى الانخفاض حيث تمثل الأزمة نقطة التحول التى لا تبايع عندها السلع المنتجة بعائد أو بربح ملائم وبالتالي تتحول هذه السلع إلى رأس مال فائض (١١).

وقد قدم كل من الاقتصاديين الرأسماليين والاشتراكيين العديد من الشواهد والأدلة المتسقة مع تعريفاتهم الخاصة عن الأزمة (١٢).

ويلاحظ اختلاف مفهوم الأزمة لدى الفكر الاقتصادى الرأسمالى عنه فى النظرية الاشتراكية. فإذا كانت الأزمة فى النظرية الاقتصادية الرأسمالية تحدث عندما تبنى التغيرات الاقتصادية الرئيسية - والمتمثلة فى معدل التضخم، ومعدل البطالة، واختلال الميزانية، وحجم التبادل - عندما تبنى هذه المتغيرات انعطافات حادة مشيرة إلى تناقص فى الثروة الاقتصادية للمجتمع (١٣)، فإن الفكر الاشتراكى يرى الأزمة كأحد نتائج التناقض الكامن فى بناء المجتمع الرأسمالى، وهو - فيما يتعلق بالأزمة الاقتصادية - تناقض بين الاتجاه نحو التوسع غير المحدود فى الإنتاج، والاتجاه إلى الحد من القوة الشرائية لجمهور المستهلكين. فالأزمة من وجهة نظرهم تمثل مرحلة من مراحل الدورة الاقتصادية يخل فيها التوازن بين الإنتاج والاستهلاك، ويتميز بوجود فائض من السلع التى لا تجد من يشتريها، ووزيادة عدد عاطلين، وتعدد حالات الإفلاس. إلى جانب أن فيض السلع إيان "الأزمة" ليس فيضا مطلقا بل هو فيض نسبى، أى يحدد بالنظر إلى قدرة الجماهير الشرائية وليس بالنظر لحاجاتهم التى لا تقل بل على العكس تزداد فى وقت الأزمات (١٤).

وفضلا عما سبق، يلاحظ أيضا أن الفكر الاقتصادي الرأسمالي قد يخلط أحيانا بين مفهومى : " الأزمة العامة للرأسمالية "، و " الأزمة الاقتصادية " . وهما المفهومان اللذان نجد بينهما تمييزا واضحا لدى الفكر الاقتصادي الاشتراكي الذى يؤكد على أنه لا يجوز اعتبار مفهوم " الأزمة العامة للرأسمالية " مطابقا لمفهوم " الأزمة الاقتصادية "، وذلك أن الأزمة الاقتصادية تقع بصورة دورية^(١٥)، ويتم حل كل منها فى إطار النظام الرأسمالي. وتعد كل أزمة اقتصادية بمثابة انفجار للتناقضات المتراكمة منذ الأزمة السابقة لها، ويتم حل هذه التناقضات بشكل مؤقت. كما أنها - أى الأزمة الاقتصادية - مرحلة من مراحل الدورة الصناعية أو الدوره الاقتصادية، وتستغرق فترة زمنية قصيرة نسبيا من سنة إلى ثلاث سنوات، يدخل بعدها الاقتصاد الرأسمالي تدريجيا ولفترة مؤقتة أيضا مرحلة جديدة من النمو والازدهار.

أما " الأزمة العامة للرأسمالية " كما يذهب " تريبيلكوف " فإنها تعتبر - من وجهة نظر الفكر الاقتصادي الاشتراكي - أزمة النظام الرأسمالي ككل، وهى تؤدي إلى تقليص مجال السيطرة الرأسمالية، وتشمل جميع نواحي حياة المجتمع الرأسمالي : نظام الدولة، والنظام الاقتصادي، والسياسة، والايديولوجيا. والأزمة العامة للرأسمالية هى عملية تاريخية لا رجعة فيها، فهى تتطور فى إطار النظام الرأسمالي إلى حد فئاته التام^(١٦).

بعد العرض السابق لمفهوم الأزمة لدى العلوم الاجتماعية المختلفة - السياسة، علم النفس، الاقتصاد - يمكننا استخلاص ما يلى :

(١) من الملاحظ أن معظم التعريفات التى وردت حول الأزمة قد انفتحت على أن مفهوم الأزمة يشير إلى حالة دينامية وليست حالة ثابتة. فقد أشارت غالبية التعريفات إلى الأزمة باعتبارها " نقطة تحول " من حالة إلى حالة أخرى، أى أنها مرحلة يحدث عندها التغيير، ومن ثم يمكن اعتبار الطابع الدينامي هو أحد خصائص الأزمة.

(٢) وتتصل الخاصية الثانية بالطابع البنائي للأزمة. فالأزمة تتصل ببناء الكائن العضوى فى معناها الطبي، وقياسا على ذلك يمكن القول بأن الأزمة تتصل أساسا ببناء المجتمع، أو بأى من أنساقه الفرعية:

الاقتصادى، أو الثقافى، أو السياسى... الخ. ومن ثم لا تعتبر الأزمة تفاعلا اجتماعيا عارضا بقدر ما تشير إلى حالة بنائية بالأساس. (٣)

إذا كانت معظم التعريفات التى قمتها العلوم الاجتماعية المختلفة حول الأزمة قد اتفقت مع المعنى الأصلي لمفهوم الأزمة وهو المعنى الطبى وباعتبارها تشير إلى " نقطة تحول " وأنها مرحلة يحدث عندها التغير، فإن علم الاقتصاد - وبالتحديد الفكر الاقتصادى الاشتراكي - كان أقرب هذه العلوم جميعا إلى المعنى الأصلي لمفهوم الأزمة. فعلى الرغم من أن الأزمة فى علم السياسة تشير إلى تحول فجائى عن نمط السلوك المعتاد، وهى كذلك أيضا فى علم النفس، إلا أنها لا تؤدى حتما إلى التغير وحسم الوضع القائم كما يشير إلى ذلك معناها الأصلي وكما يشير إلى ذلك معناها فى علم الاقتصاد.

(٤) تتسم الأزمة بالطابع المستقبلى حيث تتطوى على عنصر الاستمرارية عبر الزمن، فهى تشير إلى ضغط مستمر وتراكم للتناقضات خلال فترة زمنية معينة، ثم يبدأ التعقد وانفجار هذه التناقضات فى فترة أخرى، ومن ثم فبدائية الأزمة تتصل بتعقد واحتدام التناقضات.

وإذا كان التناقض يمثل شرطا موضوعيا يلزم حدوث الأزمة، فإن تناقض المصالح أيضا قد تنشأ عنه أزمة، غير أن هناك فرقا بين الأزمة فى هذه الحالة وبين الصراع، فالأزمة هنا تقف عند مجرد حدوث التناقض بين المصالح، أما الصراع فهو محاولة الطرفين الحصول بالقوة على مصالحه من الآخر.

وكما ينبغى التفرقة بين مفهومى الصراع والأزمة، فإن هناك مفاهيم أخرى تتداخل أيضا مع مفهوم الأزمة ويعالجها البعض كمرادف لهذا المفهوم، ولذا ينبغى أيضا التمييز بينها وبين مفهوم الأزمة للتعرف على حدود التداخل بينهما.

خامسا: حدود التداخل بين مفهوم الأزمة وبعض المفاهيم الأخرى :

يعتبر مفهوم الأزمة من المصطلحات التى يشاع إستخدامها كثيرا، لذا فهى تحتاج إلى تحديد معناها العلمى بدقة إذا كنا بصدد دراسة موضوع

الأزمات، خاصة وأن الأزمة يعالجها بعض الدارسون كمترادف لمصطلحات أخرى كثيرة تختلف إلى حد كبير عن مفهوم الأزمة، على سبيل المثال، يعالج البعض الأزمة كمترادف للكارثة Catastrophe أو الضغط Stress أحيانا، أو كمترادف للمشكلة Problem، أو الصراع Conflict أو حتى العنف Violence في أحيان أخرى.

ويمكن طرح نماذج لهذه الاستخدامات فيما يلي :

(٢) الأزمة كمترادف لمصطلح " الكارثة " :

يمكن أن نجد نماذج لدراسة الأزمة كمترادف لمصطلح " الكارثة " فيما قدمه عالم الاجتماع، أنتوني والاس " Anthony Wallace " في إطار نظريته عن التغيير الاجتماعي وهي نظرية " الشفاء الاجتماعي من تأثير الأزمة "، حيث قدم تحليلا " للكارثة " التي سببها إعصار ورستر بانجلترا. وذلك التحليل الذي قدمه "أنتوني والاس" يعد نموذجا لدراسة الأزمة كمترادف لمصطلح الكارثة حيث استخدم في تحليله هذين المصطلحين كمترادفين. ولم يناقش "والاس" جوانب السلوك غير البناء في مواقف الأزمة وأكد فقط على جوانب التغيير البناء تحت عنوان " الأعراض المضادة للكارثة " وهي التي اعتبرها مرادفا لمفهوم الأزمة. وقد حاول " والاس " بناء نموذج للسلوك أثناء الكارثة، ونظر إلى الأزمة أو الكارثة باعتبارها تتابعا لحالات توازن النسق، فالنسق الاجتماعي - من وجهة نظره - يبدأ بحالة من الاستقرار ثم يتلقى صدمة نتيجة تأثير الكارثة ولكنه يستفيد توازنه الذي يشبه إلى حد ما حالته الأصلية^(١٧).

وبتلخيص ملامح أو سمات الكارثة - كما عرض لها والاس -

فيما يلي: (١٨)

- أ - تشير الكارثة إلى عدد من الحوادث والمواقف المحددة بالنظر إلى الزمان والمكان.
- ب - تغير الكارثة من طبيعة النسق الاجتماعي حيث تعمل على إصلاحه وإعادة بنائه، أي تعمل على تأسيس نوع من التوازن الجديد.

ج -

تنقسم الكارثة إلى سلسلة من المراحل الزمنية وفقاً لنوع سلوك الأشخاص المتضمنين فيها، وكل مرحلة من مراحل الكارثة تقابلها مرحلة من مراحل توازن النسق :

المرحلة الأولى : وتسبق التحذير بوقوع الكارثة، ويكون النسق فيها في حالة من التوازن المستقر.

المرحلة الثانية : هي مرحلة التحذير، وتؤدي إلى حدوث تغيير محدود في توازن النسق، وينقسم سلوك الأطراف المتضمنة في الكارثة إلى نوعين من السلوك: السلوك الذي يتخذ طبيعة التكيف مع تأثير الكارثة، والنوع الذي يتخذ طابع عدم التكيف ويصبح معرضاً لخطر الكارثة.

المرحلة الثالثة : هي مرحلة وقوع الكارثة، وهنا يصبح النسق مكوناً من مجموعتين من القوى يحدث بينهما تعادل وهما: "أعراض الكارثة"، و "الأعراض المضادة للكارثة". وخلال هذه المرحلة يظهر شعور جارف للتوحد مع المجتمع أو الجماعة التي أصابها الضرر من الكارثة، وإصلاح واستعادة ما أصابه التلف.

المرحلة الرابعة : في هذه المرحلة تبدأ العودة إلى الوضع السوي وتعرف بمرحلة التراجع حيث يعود النسق إلى نوع من "الاستقرار الجديد" حيث لا تتطابق حالة التوازن الجديدة للنسق مع حالة التوازن التي كانت سائدة قبل وقوع الكارثة. فحالة التوازن الجديدة تتميز بحدوث بعض "التغيرات" التي لا يمكن استرجاعها، ومثال لذلك: التغيرات التي تحدث في الهرم السكاني أو تلك التي تحدث في البناءات التنظيمية والمهنية للمجتمع المحلي.

ومن الواضح أن معالجة "أنتوني والاس" للكارثة يشابه إلى حد كبير معالجة الأزمة في إطار النظرية الوظيفية. فإذا كانت "الكارثة" عند "الاس" تشير إلى تتابع حالات توازن النسق والتي تبدأ بحالة من التوازن المستقر قبل وقوع الكارثة وتمر بمرحلة وقوع الكارثة التي يصاحبها نوعان من السلوك من قبل الأطراف المتضمنة في الكارثة : سلوك يتخذ طابع التكيف مع تأثير الكارثة، وسلوك يتخذ طابع عدم التكيف، وتنتهي الكارثة إلى مرحلة أخيرة يستعيد فيها النسق توازنه حيث يعود إلى نوع من "الاستقرار

الجديد"، وإن كانت حالة التوازن الجديدة تتميز بوجود بعض التغيرات في الهرم السكاني أو البناءات التنظيمية والمهنية. إذا كانت هذه السمات تشكل ملامح الكارثة عند "الاس"، فإنها تشكل أيضا ملامح الأزمة في النظرية الوظيفية. فالأزمة لدى العلماء الوظيفيين أيضا تؤدي إلى تأسيس نوع من التوازن الجديد للنسق الاجتماعي حيث تساعد النسق على إستعادة استقراره وتوازنه مع بعض التغيرات الطفيفة. فاستجابة النسق للأزمة من وجهة نظر العلماء الوظيفيين تماثل إستجابة النسق للكارثة من وجهة نظر "أنتوني والاس"، فهي استجابة تكيفية في الحالتين، حيث يحاول النسق في الحالة الأولى استيعاب توتراته واستمجاها عن طريق تأسيس مجموعة من البناءات أو التنظيمات التكيفية لمواجهة أزماته، وكذلك يستجيب النسق استجابة تكيفية للكارثة من وجهة نظر "أنتوني والاس" حيث يظهر بعد وقوع الكارثة شعور جارف للتوحد مع المجتمع أو الجماعة التي أصابها الضرر من الكارثة، ومحاولة إصلاح أو إعادة البناء ومحاولة التكيف مع آثار الكارثة.

وإذا كان "أنتوني والاس" قد استخدم مصطلحي الأزمة، والكارثة كمترادفين، فإن الباحثة ترى ضرورة التمييز بين المصطلحين وعدم استخدامهما بشكل مترادف للأسباب الآتية :

- أ - أن الكارثة ظاهرة طبيعية لا يتدخل البشر في صنعها على عكس الأزمة التي تكون نتاجا بشريا ومحصلة التناقض بين الإرادات البشرية.
- ب - الكارثة ليست في حد ذاتها أزمة، وإنما قد تتجم الأزمة عن حدوث كارثة طبيعية كالبراكين والزلازل والأعاصير، وذلك حينما يكشف حدوث الكارثة عن وجود بعض الأزمات التي كانت قائمة بالفعل في

* من الأمثلة على استخدام هذين المصطلحين أيضا كمترادفين، ما شاع من استخدام تعبير "الأزمة" عند حدوث كارثة الزلزال التي وقعت في المجتمع المصري يوم الثاني عشر من أكتوبر من عام ١٩٩٢ على الرغم من أن الزلزال يعد كارثة طبيعية تختلف كل الاختلاف في طبيعتها وأسبابها وآثارها أو نتائجها وحتى في أسلوب إدارتها عن الأزمة.

المجتمع قبل وقوع الكارثة، إلا أنها كانت فى حالة كمون ساعد عليها انتشار ظواهر الفساد والانحراف فى هذا المجتمع.

ج - إن مصطلح " الكارثة " قاصر عن التعبير تماما عن مصطلح الأزمة خاصة من حيث الآثار المترتبة على كلتا الظاهرتين. فمفهوم الكارثة كثيرا ما يرتبط بالحس القومى حيث قد ينجم عنها تنمية الشعور القومى للأفراد، وتوحيد جهودهم من أجل التغلب على ما أفرزته الكارثة من نتائج. وقد يترتب على الكارثة أيضا توحيد القوى البشرية المتنافرة والمتعارضة المصالح والاتجاهات. أما الأزمة - كما يرى البعض - قد تولد شكوكا ضخمة تؤدى إلى فقد عنصر الثقة فى المجتمع الذى تنشأ فيه^(١٩).

(٢) الأزمة كمترادف لمصطلح " الضغط " :

من أبرز الدراسات التى عالجت الأزمة كمترادف لمصطلح "الضغط" تلك البحث الذى قدمه عالم الاجتماع "الكسندر لايتون" , Alexander H. Leighton ، وقام فيه بتحليل المعنويات اليابانية وتدهورها قرب نهاية الحرب العالمية الثانية وذلك فى إطار نظرية "الانهيار الاجتماعى فى مواجهة الأزمة على المدى القصير"^(٢٠). ويرى "لايتون" أن هناك أنواعا معينة من الضغط تحدث وتكون مؤثرة للبشر، وأن هذا الضغط حينما يصل الى مستوى معين فإن الأفراد يستجيبون له بأساليب محددة تشكل ردود الفعل على هذا التوتر، وتمثل المتغيرات التابعة، بينما يمثل الضغط بأنواعه المختلفة المتغير المستقل حيث توجد أنواع معينة من الضغط تؤدى إلى ظهور أنماط معينة من الاستجابات. فعلى سبيل المثال : تكون الاستجابة المتمثلة فى اللجوء إلى العنف كنمط من الاستجابات فى مواجهة الأزمة - والتى يشير إليها "لايتون" هنا بمعنى الضغط والاستجابة للضغط - هى استجابة نادرة الحدوث إذا ما قورنت بالاستجابات الأخرى للضغط فى المجتمعات التى تسودها الرقابة البوليسية الصارمة حيث يتم استبعاد هذه الاستجابة من قبل ممثلى الضبط الاجتماعى^(٢١). وإذا كان الضغط قد استخدم هنا كمترادف للأزمة فإنه يمكن القول بأن الضغط يتميز بخاصية ذات بعد واحد فقط تجعل من

الصعوبة بمكان استخدامه كمرادف لمفهوم الأزمة حيث ينظر إلى الضغط باعتباره تهديدا للأهداف وهو ما يشكل عنصرا واحدا فقط من عناصر الأزمة^(٢٢).

(٣) الأزمة كمرادف لمفهوم " المشكلة " :

هناك بعض الاستخدامات القليلة التي اتجهت إلى دراسة المشكلة باعتبارها أزمة وإن كان هناك اختلاف واضح بين المصطلحين. فالأزمة ظاهرة أعمق وأكثر خطورة من المشكلة، فقد تعرض الأزمة استقرار النظام واستمراره للاهتزاز والانهيار، بينما المشكلة أقل خطورة على النظام ويمكن التوصل إلى حلول لها بسهولة، ولكنها حينما تتحول إلى معضلة يصعب حلها وتتعقد سبل معالجتها، هنا تتولد الأزمة ولا تصبح مجرد مشكلة.

وفي هذا الإطار نتطرق بعض الآراء من النظر إلى الأزمة باعتبارها تمثل "تهديدا لسعادة ورفاهية النسق، وتهديدا لبقائه أو لبقاء أى من أجزائه الفرعية حيث تكون ميكانيزمات حل المشكلات التقليدية غير كافية لحل الأزمة التي تواجه هذه الأجزاء بشكل فعال"^(٢٣).

وبرغم اختلاف الباحثة مع هذه النظرة للأزمة كتهديد لسعادة ورفاهية النسق - حيث قد تكون الأزمة على العكس من ذلك وسيلة لتحقيق سعادة النسق ورفاهية أعضائه بما تكشف عنه من تناقضات داخل هذا النسق فتؤدي إلى تغييره - برغم ذلك فإن هذه النظرة تميز بين الأزمة والمشكلة تمييزا يقترب من الصحة إلى حد كبير حيث ترى أن الأزمة هي ظاهرة أكبر وأخطر من المشكلة، وهو ما يؤكد ما سبق ذكره الآن من أن ميكانيزمات حل المشكلات التقليدية تكون غير كافية وغير فعالة في مواجهة الأزمة.

وبهذا للمعنى، قد تكون المشكلة سببا لأزمة، أما الأزمة فعادة ما تمثل إحدى الظواهر المتفجرة عن المشكلة، وتأخذ موقفا حادا شديد الصعوبة والتعقيد غير معروف أو محسوب للنتائج. وكل أزمة في حد ذاتها تمثل مشكلة، ولكن ليس كل مشكلة أزمة، حيث لا تتحول المشكلة بالضرورة إلى أزمة. ويطلق مصطلح الأزمات - كما يؤكد رأى آخر - على المشكلات الحادة التي قد يشعر النظام تجاهها بالانفعال الشديد وبالتهديد لأمنه واستقراره^(٢٤).

(٤) الأزمة وظاهرة " العنف " :

قد يخلط البعض بين مفهومى الأزمة والعنف من خلال النظر إلى بعض المواقف الاجتماعية التى يستخدم فيها العنف على أنها مواقف تعبر عن الأزمة، أو على أساس أن استخدام أحد أطراف الموقف للعنف يعتبر من العوامل الدافعة لتخلق موقف الأزمة. فعلى سبيل المثال، قد ينظر البعض إلى الاضطرابات أو المظاهرات التى تنفذ فيها الجماهير السيطرة على سلوكياتها فتلجأ إلى استخدام العنف وإشاعة حالة من الفوضى والتخريب والتدمير، قد ينظر إليها باعتبارها أزمة، ويتم التعامل معها أو دراستها على هذا الأساس.

ويرى بعض من يستخدمون مصطلحى الأزمة والعنف كمترادفين أن العنف هو أزمة ذات طابع عدائى حيث يفرقون بين الأزمات ذات الطابع العدائى والتى تنحصر فى إبطار للتخريب والعنف والإرهاب الداخلى والمظاهرات العدائية، والاعتيالات السياسية. والأزمات ذات الطابع غير العدائى وتنحصر فى الكوارث الطبيعية، والصناعية والزراعية، والبشرية كالأوبئة^(٢٥). وهنا مرة أخرى نجد الخلط بين الأزمة والكارثة.

وإذا كان العنف فى أحد تعريفاته يمثل : " أحد أبعاد العلاقات الاجتماعية التى يكون فيها الفاعلون أطراف هذه العلاقة - سواء أكانت علاقات عرقية أو سرية أو كان الفاعل فردا أو جماعة من الأفراد - متكئين للحصول على حقوق إنسانية أساسية من آخرين "^(٢٦). فإن ذلك التعريف يشير إلى أول سمة تميز العنف عن الأزمة، وهى أن موقف العنف يتضمن بالضرورة وجود أطراف يدخلون فى علاقة اجتماعية ويتكثرون - كل طرف ضد الآخر - للحصول على حقوق أساسية لهم، بينما الأزمة لاتستلزم بالضرورة وجود أطراف فى موقف الأزمة.

وقضلا عن ذلك، فإن العنف قد يمثل أحد الاستجابات المترتبة على وجود الأزمة وكنتاج لها وليس سببا من أسبابها. فقد يمثل العنف أحد أعراض الأزمة. فالعنف السياسى على سبيل المثال هو عرض لأزمة شرعية ونتيجة مباشرة لها، كذلك الجرائم التقليدية التى يستخدم فيها العنف هى أيضا نتيجة غير مباشرة لأزمة شرعية، بل أكثر من ذلك الانحرافات الموقفية والسلوكية عن المعايير الرسمية السائدة فى المجتمع، تلك الانحرافات التى قد تتضمن مجرد مناصرة أو تأييد العنف وأدواته، تكون أيضا أعراضا

واضحة على وجود أزمة شرعية. فنقص الشرعية قد يأخذ في البداية شكل الاستياء أو السخط في المواقف، ثم يبدأ هذا السخط في التحول إلى أفعال عنيفة^(٢٧). أى أن العنف في النهاية قد يكون جزءا من الأزمة ونتيجة مباشرة أو غير مباشرة لها، وعرضا من أعراضها.

ومما سبق، يمكن استنتاج أنه إذا كانت ظواهر الكارثة، والضغط، والمشكلة أسبابا للأزمة، فإن ظاهرة العنف قد تمثل أحد نتائج الأزمة، ونصل من ذلك إلى أن هذه الظواهر في جملتها لا يستطيع أن نعبر عنها بمصطلح الأزمة وليست مرادفة لهذا المفهوم. أما المفهوم الذى يعد من أكثر المفاهيم تداخلا مع مفهوم الأزمة فهو مفهوم "الصراع" الذى كثيرا ما يعالج على أنه أزمة. لذا فسوف يتم تناول مفهوم الصراع وعلاقته بالأزمة بشكل أكثر تفصيلا في الفقرات التالية :

(٥) الأزمة ومفهوم "الصراع" :

يعتبر "الصراع" من أكثر المفاهيم تداخلا مع مفهوم الأزمة. وقد وجدنا نماذج لدراسة الأزمة كمرادف لمصطلح الصراع في بعض التعريفات لدى علم السياسة، عند تناول مفهوم الأزمة في نطاق هذا العلم حيث يعرفون الأزمة باعتبارها إحدى مراحل الصراع، وأكد مظاهره.

والخلط بين مفهومي الصراع والأزمة نجده قائما أيضا داخل علم الاجتماع حيث يستخدم المصطلحين أحيانا كمرادفين للتعبير عن نفس الظاهرة، وخاصة لدى الاتجاه الوظيفي في علم الاجتماع. بينما نجد تميزا واضحا بين الظاهرتين لدى الاتجاه الراديكالى : الكلاسيكى والحديث على حد سواء.

فإذا كانت الأزمة عند كارل ماركس - على سبيل المثال - وباعتباره ممثلا للاتجاه الراديكالى الكلاسيكى، تعبر عن تناقضات كامنة في بناء المجتمع الرأسمالى، فإن الصراع قد أخذ معنى مختلفا عن الأزمة في النظرية الماركسية. فالصراع عند ماركس يشير إلى حدوث صدام بين طبقات ذات مصالح متعارضة ومتضادة، حيث يحدث الصراع في بداية الأمر بشكل مستمر على شكل شعور جمعى يستقطب الأفراد في صورة طبقات اجتماعية متميزة الواحدة عن الأخرى في أهدافها ومصالحها وطموحاتها^(٢٨).

ويتضح من ذلك الوصف لظاهرة الصراع عند ماركس، اختلافها عن
الأزمة فيما يلي :

أ -
ينفجر الصراع عندما يتحقق الوعي الطبقي لدى الطبقة المستغلة
والتي تمثل طرفا أساسيا في هذا الصراع. فالصراع في الماركسية
يتطلب نمو الوعي الطبقي حيث يؤكد ماركس أن مجرد حدوث
الصراع يعتبر دلالة رئيسية على استيضاح كل طبقة لموقفها
ومصالحها الفعلية بحيث يقود ذلك إلى حدوث صدام بسبب المصالح
المتضادة للطبقات^(٢٩). أي أن الصراع في الماركسية يشترط لحدوثه
تبلور الوعي الطبقي لدى الطبقة التي تقود عملية الصراع. بينما
الأزمة قد تنشأ مع استمرار وجود الوعي للزائف حيث تعبر الأزمة
عن التناقضات البنائية في المجتمع الرأسمالي أو تكون نتاجا لهذه
التناقضات، وهذه التناقضات تكون قائمة بالطبع قبل تحقق الوعي
الطبقي لدى الطبقات المستغلة في هذا المجتمع، بل إن تقاوم هذه
التناقضات هو الذي يساعد على تخلق الوعي الطبقي، أي أن الأزمة
قد تكون سببا في تحقق الوعي، بينما الصراع يشترط بالضرورة قبل
حدوثه تبلور هذا الوعي، وفي ذلك أشار ماركس إلى أن الطبقات
تدخل في الصراع ولكنها تعد أيضا نتاجا له بوصفها جماعات
واعية^(٣٠)، بينما يؤكد ماركس في إشاره أخرى على أن "مناخ
الأزمات يؤدي دورا هاما في تقوية الوعي الثوري لأنه يوضح بشكل
درامي الموقف الطبقي المشترك للبروليتاريا"^(٣١).

ويعني ذلك مرة أخرى أن الأزمة تؤدي إلى أو تساعد على تحقق
الوعي، ويؤدي تحقق الوعي بدوره أو يساعد على انفجار الصراع.
ويشير ذلك أيضا ضمنا إلى أن الصراع قد يكون أحد النتائج
المتربة على تفجر الأزمة.

ب -
لا يمثل العنف عنصرا أساسيا في حالة الأزمة، بينما هو عنصر
رئيسي في عملية الصراع. فالطبقة العاملة التي تقود عملية الصراع
تستخدم أساليب عيفة بالضرورة في صراعها من أجل استعادة
حريتها وحقوقها إذ لا تكفي بتوجيه ضرباتها إلى علاقات الإنتاج

البرجوازية، وإنما تنتجه إلى وسائل الإنتاج فتتلف الآلات، وتحرق البضائع والمصانع^(٣٢).

ج - تختلف مظاهر الأزمة أيضا عن مظاهر الصراع فى الماركسية. فالصراع قد يعبر عنه بالإضرابات والمظاهرات، والتخريب، والتدمير واستخدام العنف، وما إلى ذلك. أما مظاهر الأزمة فقد تتمثل - على سبيل المثال - فى حدوث توسع فى الإنتاج يتجاوز قدرة السوق على الاستيعاب مما يؤدي إلى هبوط معدل الربح، وقد تتمثل المظاهر أيضا فى تضائل الاستثمارات، وارتفاع معدل البطالة نتيجة الاستغناء عن قدر كبير من قوة العمل، وانخفاض القدرة الشرائية للمستهلكين، وما إلى ذلك.

وإلى جانب الاختلافات السابقة بين الصراع والأزمة من وجهة النظر الماركسية، فإنه باستعراض وجهات نظر أخرى لعلماء اجتماع آخرين فى ظاهرة الصراع يتضح المزيد من الاختلافات بين المفهومين والتي تحتم ضرورة التمييز بينهما وعدم استخدامهما كمترافين فى التعبير عن بعض المواقف، مع ملاحظة أن وجهات النظر الأخرى فى ظاهرة الصراع قد تتفق وقد تختلف مع وجهة النظر الماركسية من حيث تعريف الصراع، ومصادره، ومظاهره، وأنواعه.

ويستعرض الآراء المختلفة لعلماء الاجتماع حول ظاهرة الصراع يمكن أن نتضح لنا أوجه الاختلاف بينه وبين الأزمة على النحو التالى:

(أ) من التعريفات المختلفة لظاهرة الصراع يمكن الكشف عن أول السمات التى تميزه عن الأزمة وهى التفاعل الاجتماعى. فالصراع هو أحد أشكال التفاعل الاجتماعى بينما الأزمة لا تتضمن بالضرورة التفاعل بين طرفين أو أكثر.

فقد عرف "لويس كوزر" الصراع بأنه "عملية اجتماعية ضرورية لفهم العلاقات الاجتماعية، ويمثل نضالا وكفاحا حول القيم والمكانات ومصادر القوة"، وقد تأثر كوزر فى هذا التعريف "بجورج زيمل" الذى اعتبر الصراع أيضا عملية اجتماعية من عمليات التفاعل الاجتماعى مثل المناهضة التى تعد نوعا من الصراع غير المباشر.

وفى ذلك يقول زيمل " : نستخدم مصطلح الصراع للإشارة إلى تلك الجهود

المتوازية التى قد يبذلها طرفان متنافسان للحصول على شىء واحد، فالمنافسة هى شكل غير مباشر للصراع^(٣٣). أما الصراع المباشر فيتضمن أساليب مختلفة تبدأ من التأثير الفكرى، وتوسيع الدعاية، وممارسة الضغوط الاقتصادية، والمياسية، لتنتهى إلى اللجوء إلى العنف والقوة^(٣٤).

(ب) يشترط للصراع وجود طرفين أو أكثر يدخلان فى منافسة لتحقيق نفس الهدف، وذلك كما يتضح من تعريف " جورج زيمل " الذى يشير إلى الصراع على أنه جهود يبذلها طرفان متنافسان للحصول على شىء واحد^(٣٥)، فالمنافسة هى جزء من عملية الصراع وتمثل البداية الضرورية له، بينما لاتمثل ذلك الجزء الضرورى من الأزمة.

(جـ) تستلزم عملية الصراع بالضرورة وجود أطراف معروفة، وأهداف محددة، بينما لاتتضمن الأزمة ذلك بالضرورة. وفى ذلك يقول "آلان تورين " Alan Touraine إن : " الصراع هو نمط من أنماط السلوك الجمعى، ويفترض مسبقاً تحديد واضح للخصوم أو الفاعلين المتنافسين، وحديد المصادر التى يناضلون أو يساومون من أجل السيطرة عليها. أما إذا شعر المجتمع مثلاً بأنه مهدد أو أن بقاءه مهدد" فإنه يمكن القول بأنه قد ظهرت أزمة مجتمعية، ولاينبغى أن تحلل هذه الأزمة كصراع اجتماعى، وذلك لأن أطراف الصراع هنا غير محددين ككفئات اجتماعية معينة، وعلى الجانب الآخر لاتكون الأهداف محددة وواضحة، وهنا لاتستطيع القول بوجود صراع اجتماعى^(٣٦).

وتوضح هذه الفقرة عناصر عملية الصراع فيما يلى :

وجود أطراف معروفين ومحددين مسبقاً.

وجود أهداف واضحة ومحددة.

وجود تناقض بين هذه الأطراف كبدائية ضرورية لعملية الصراع.

* تسير عملية الصراع من خلال النضال أو المساومة من أجل تحقيق الأهداف أو السيطرة على المصادر المتصارعة عليها.

ويقرر آلان تورين بعد ذلك أنه إن توقفت الأحداث التي يواجهها المجتمع عند مجرد تهديد بقاءه واستمراره دون وجود العناصر السابقة فإنها تكون مجرد أزمة مجتمعية ولاستطيع أن نعرفها بأنها صراع اجتماعي لأنها لا تتضمن العناصر الأساسية لعملية الصراع.

(د) الأزمة ليست بالضرورة عملية تبادلية بل قد تأخذ مساراً واحداً، وذلك بعكس الصراع الذي يعرفه "جورج زيمل" بأنه : "عملية تبادلية بين الأطراف المتنازعة ولا يأخذ مساراً واحداً، بل مسارين : تأثير وتأثر، أخذ وعطاء، دفع وجذب، خسارة وربح لكل طرف. ولا يأخذ اتجاه القوة فقط أو الضعف فقط، فكما أن له أهمية في انهزام أحد الطرفين المتصارعين، فهو يعمل أيضاً على تكاتف أعضاء الطرف الآخر، فالصراع يان وليس مخرباً" (٣٧).

(هـ) تتوقف حدة الأزمة على مدى احتدام التناقضات حيث تزداد حدة الأزمة كلما زاد تفاقم هذه التناقضات، وزادت عمقا، وذلك من وجهة النظر الراديكالية. وكذلك تزداد حدة الأزمة من وجهة النظر الوظيفية كلما زادت درجة الاختلال في التوازن الاجتماعي وزادت حدة التباين الوظيفي. وتختلف الأزمة في هذه الخاصية أيضاً عن الصراع حيث يتفق الكثيرون على أن شدة الصراع إنما تتوقف على درجة التضامن الداخلي بين أعضاء الجماعة طرف الصراع. فيرى "ابن خلدون" - على سبيل المثال - أن التضامن الداخلي بين أعضاء القبيلة الواحدة يزيد من صراعاتها مع القبائل الأخرى. كذلك يذهب "جورج زيمل" إلى أن شدة الصراع تتوقف على درجة تضامن وتماسك أعضاء الجماعات أطراف الصراع، فكلما كانت درجة

* سيتم تناول ذلك تفصيلاً عند عرض مفهوم الأزمة لدى الاتجاهات النظرية المختلفة في علم الاجتماع في فصل تال.

تضامنهم قوية ودرجة انسجامهم عالية زادت شدة صراعهم مع الأطراف الأخرى^(٢٨). أما الأزمة - فعلى العكس من ذلك - تزداد حدة كلما زادت درجة التفكك والتباين البنائي (داخل الجماعة الواحدة).

وأخيرا، فإنه إذا كانت الظواهر السابقة تختلف عن ظاهرة الأزمة في طبيعتها، وأسبابها، ومظاهرها الأساسية، وأيضا في الآثار المترتبة عليها، فإنه يبقى أمامنا تساؤل أساسى ألا وهو : هل تتجاوز هذه الظواهر - كالكارثة، والضغط، والمشكلة، والعنف، والصراع - ظاهرة الأزمة وبالتالي تعد الأزمة جزءا منها، أم أن الأزمة هي التي تتجاوز هذه الظواهر التي تصبح بدورها مجرد جزء أو مرحلة من مراحل الأزمة ؟؟
يمكن من العرض السابق أن نخلص إلى الإجابة عن هذا التساؤل

كمايلي :

١ - أنه برغم الاختلافات التي تمت الإشارة إليها بين مفهومى الأزمة والكارثة، إلا أن الكوارث الطبيعية - وكما سبقت الإشارة أيضا - قد تؤدي إلى حدوث أزمات، ويعنى ذلك أن الأزمة قد يسبق تفجرها حدوث كارثة طبيعية تمهد لها. ومن ثم فإن مفهوم الأزمة يتجاوز مفهوم الكارثة لأن الأخيرة قد تمثل إحدى مراحل الأزمة وخاصة المرحلة الأولى التي تسبق وقوع الأزمة.

٢ - يعد مفهوم الأزمة أيضا مفهوما أشمل وأكثر اتساعا من مفهوم " الضغط " لأن الضغط - كما اتضح من العرض السابق - يشكل عنصرا واحدا من عناصر الأزمة وهو " تهديد الأهداف " وهي الخاصية الوحيدة التي يتسم بها مفهوم الضغط.

٣ - قد تمثل " المشكلة " المرحلة الأولى من مراحل الأزمة. فقد خُصص العرض السابق إلى أن كل أزمة في حد ذاتها تمثل مشكلة، ولكن ليست كل مشكلة أزمة، فالمشكلة لا تتحول بالضرورة إلى المرحلة التالية وهي مرحلة الأزمة، بينما الأزمة قد تكون قد بدأت بمشكلة حادة وخطيرة يصعب حلها وتتعقد سبل معالجتها وهنا تتحول إلى أزمة حينما تتجاوز حدود المشكلة.

٤ - لقد لتضح من المقارنة بين مفهومى العنف والأزمة أن العنف قد يمثل أحد أعراض الأزمة مثل العنف السياسى الذى يشكل عرض من أعراض أزمة الشرعية ونتيجة مباشرة لها. ومن ثم فإن العنف هو جزء من الأزمة يكون متضمنا فى مراحلها النهائية.

٥ - مفهوم الصراع من أكثر المفاهيم تداخلا مع مفهوم الأزمة، حيث ينطوى على بعض السمات المشابهة لسمات الأزمة مثل تهديد الأهداف حيث تؤكد معظم الدراسات حول الأزمة أن من أحد سماتها " تهديد الأهداف " (٢٩)، وهى نفس الخاصية التى تنطوى عليها ظاهرة الصراع حيث يعتبر الصراع تعارضا بين أطراف معنية بالنظر إلى أهداف محددة يمثل الصراع تهديدا لها (٤٠). كذلك يشترك الصراع مع الأزمة فى أن الظاهرتين تؤيدان بالضرورة إلى التغير الاجتماعى، فكما أن الأزمة - وكما سبقت الإشارة إلى ذلك - تمثل نقطة تحول، أى نقطة يحدث عندها التغير الاجتماعى، فإن الصراع أيضا يودى إلى التغير الاجتماعى كما يتفق على ذلك الكثير من علماء الاجتماع (٤١). ولكن برغم هذه السمات المشتركة بين الصراع والأزمة، إلا أنه يمكن القول بأن الصراع يمثل المرحلة الأخيرة من مراحل الأزمة حيث يمثل أحد النتائج المترتبة على حدوث الأزمة، بينما لا تشكل الأزمة مرحلة من مراحل الصراع كما يراها البعض. ويمكن أن نخلص من كل ما سبق إلى أن الأزمة هى ظاهرة تتجاوز فى طبيعتها بعض الظواهر الأخرى التى يعبر عنها بمفاهيم قد تتداخل مع مفهوم الأزمة مثل مفهوم الكارثة، والضغط، والمشكلة، والعنف، والصراع، وذلك لأن كلا من هذه الظواهر قد تشكل مرحلة من مراحل الأزمة سواء أكانت فيما قبل وقوع الأزمة مثل " الكارثة " و " المشكلة "، أو فى مراحل ما بعد الأزمة مثل العنف الذى قد يشكل عرضا من أعراض الأزمة ونتيجة مباشرة لها، والصراع الذى قد يكون أيضا أحد النتائج المترتبة على تفجر الأزمة.

هوامش الفصل الأول

- (١) جونثان م. روبرتس : صنع القرار خلال الأزمات الدولية، ترجمات مختاره، مركز الدراسات الاستراتيجية للقوات المسلحة، ص ص ١٥ - ١٦.
- وأيضا :
 Internatioional Encyclopedia of the social sciences, Vol. 3, 1972, p.510
- (2) Jurgen Habermas: "What Does A Crisis Mean Today?" "social Research, Vol. 40, 1 - 4, 1973, p. 643.
- (3) Ibid, p. 643
- (٤) الكسندر وفيتش كرينر : " أزمة الحركة الشيوعية، منابعها وسبل الخروج منها"، ترجمة : د. إيمان يحيى، الفكر العربى، ع (٦٨)، السنة (١٣)، إبريل، يونيو ١٩٩٢، ص ص ٨٠ - ٨١.
- (٥) عباس رشدى العمارى : إدارة الأزمات الدولية، رسالة دكتوراه مقدمة إلى أكاديمية ناصر العسكرية العليا كلية الدفاع الوطنى، سبتمبر، ١٩٩٠، ص ١٠، ٢١.
- (٦) د. محسن أحمد الخضيرى : إدارة الأزمات، القاهرة، مكتبة منبولى، ص ٩١.
- (٧) د. السيد عليوه : إدارة الصراعات الدولية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٧، ص ٤٠٦، ٤٠٧.
- (٨) عباس رشدى العمارى، مرجع سابق، ص ١٢.
- (9) International Encyclopedia of The Social Sciences, op. cit, p.511.
- (10) Ibid, p. 513.
- (11) James O'connor: "Accumulation Crisis, The Problem And its Setting": Contemporary crises, Vol.5, No. 2, April, 1981, p. 109.
- (12) Ibid, p. 109.
- (13) M.C.P.M. Von schendelen: "Crisis of the dutch welfare state", Contemporary Crises, Vol. 7, No.2, April, 1983, p. 211.
- (١٤) معجم العلوم الاجتماعية، تصدير ومراجعة: د. إبراهيم منكور، إعداد نخبة من الأساتذة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٥، ص ٢٨.
- (١٥) يرى البعض أنه تنقضى بين الأزمة والأخرى فترة تمتد من ثماني سنوات إلى اثنتى عشرة سنة.
- انظر : معجم العلوم الاجتماعية، مرجع سابق، ص ٢٨.

- (١٦) ف. تريبيلكوف : الأزمة العامة للرأسمالية، ترجمة : دار التقدم، موسكو، مكتبة المعارف السياسية، ع (٤)، ١٩٨٣، ص ص ١٩-٢٠.
- (١٧) د.محمد الجوهري وآخرون : التغيير الاجتماعي، قطر، دار قطرين الفجاءة، ط٢/١، ١٩٨٦، ص ٢٦٦.
- (١٨) المرجع السابق، ص ص ٢٥٩-٢٦٤.
- (١٩) د. محسن أحمد الخضيرى، إدارة الأزمات، مرجع سابق، ص ص ٨٥-٨٧.
- (٢٠) د. محمد الجوهري وآخرون : التغيير الاجتماعي، مرجع سابق، ص ٢١٠.
- (٢١) المرجع السابق، ص ٢٥٣، ٢٥٥.
- (22) International Encyclopedia of The Social Sciences, op. cit, p.512
- (23) Jean Lipman- Blumen : "Role De - Differentiation As a System Response To Crisis" Sociological Inquiry, Vol. 43,1-4, 1973, p.105.
- (٢٤) د. محسن أحمد الخضيرى، إدارة الأزمات، مرجع سابق، ص ٩٠.
- (٢٥) أنظر : د.مسيد عبد الخالق، إدارة الأزمات بين النظرية والتطبيق، رسالة مقدمة إلى كلية الدفاع الوطنى، ١٩٨٨، الفصل الثانى.
- ويعرض الباحث فى هذا النطاق لأحداث الأمن المركزى باعتبارها أزمة، واستادا إلى أعمال العنف والتخريب التى قام بها المتظاهرون القاتمون بهذه الأحداث. كذلك يعرض لكارثة السيول التى اجتاحت جنوب سيناء فى أكتوبر ١٩٨٧- والتى تعتبر كارثة طبيعية- باعتبارها أزمة أيضا.
- (26) Walda Katz Fishman : "Right- Wing Reaction And Violence" A Response To Capitalism's Crises" Social Research, Vol.45,1980 p.158.
- (27) David O.Friedrichs : "Violence And Politics of Crime", Social Research, Vol. 40,1980,p.150.
- (٢٨) د. معن خليل عمر : نقد الفكر الاجتماعى المعاصر، دراسة تحليلية ونقدية، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط١-١٩٨٢، ص ١٦.
- (٢٩) د. عبد الباسط عبد المعطى، د. عادل الهوارى : فى النظرية المعاصرة لعلم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ١٩٨٦، ص ٦٩.
- (٣٠) بوتي مور، علم الاجتماع والنقد الاجتماعى، ترجمة وتعليق : د. محمد الجوهري وآخرون، دار المعارف، القاهرة، ط١/١، ١٩٨١، ص ٢٢٦.
- (٣١) د. محمد الجوهري وآخرون : التغيير الاجتماعى، مرجع سابق، ص ٥٩.
- (٣٢) د. على ليلية : النظرية الاجتماعية المعاصرة، دار المعارف، القاهرة، ط٣/١، ١٩٩١، ص ١٨٣.

- (٣٣) د. أحمد زايد: علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية، للقاهرة، دار المعارف، ط١/، ١٩٨١، ص ١٧٠.
- وانظر أيضا" بوتومور، علم الاجتماع والنقد الاجتماعي، مرجع سابق، ص ٢١٦.
- (٣٤) بوتومور، علم الاجتماع والنقد الاجتماعي، مرجع سابق، ص ٢١٧.
- (٣٥) د. عبد الباسط عبد المعطى، د. عادل الهوارى: فى النظرية المعاصرة لعلم الاجتماع، مرجع سابق، ص ١١٦.
- (36) Alan Touraine: "An Introduction To The Study of Social Movements", Social Research, Vol.52, 1985, pp.750-751.
- (٣٧) د.ممن خليل عمر : نقد الفكر الاجتماعي المعاصر، مرجع سابق، ص ٢٥
- (٣٨) د.ممن خليل عمر، نقد الفكر الاجتماعي المعاصر، مرجع سابق، ص ١٢-١٤، ص ٢٤.
- (39) International Encyclopedia of The Social Sciences, op.cit, p.511.
- (40) Ibid, p.513.
- (٤١) د.ممن خليل عمر: نقد الفكر الاجتماعي المعاصر، مرجع سابق، ص ٢٧

الفصل الثانى

الاتجاهات النظرية فى علم الاجتماع
ومفهوم الأزمة

الفصل الثانی

الاتجاهات النظرية فى علم الاجتماع ومفهوم الأزمة

ويحتوى هذا الفصل على العناصر التالية :

أولاً : الاتجاهات النظرية فى علم الاجتماع ومفهوم الأزمة : عرض
مقارن:

- (١) الأزمة بين منظورى التناقض والتوازن.
- (٢) مستويات وأنماط الأزمة.
- (٣) المصدر الأساسى للأزمة : النظام فى مقابل الفرد.
- (٤) الأزمة وظاهرة الصراع الاجتماعى.
- (٥) الأزمة والتطور الاجتماعى.
- (٦) مواجهة الأزمة بين الثورة والضببط الاجتماعى.

ثانياً : تحديد موقف الدراسة من الرؤية السوسيولوجية للأزمة.

ثالثاً : نحو تحديد مفهوم الأزمة.

وسوف يتم تناول كل عنصر من العناصر السابقة على النحو التالى:

مقدمة :

يختلف معنى مفهوم الأزمة في نطاق علم الاجتماع باختلاف الاتجاهات النظرية داخل هذا العلم نظرا لتباين رؤيتها لطبيعة الواقع الاجتماعي ككل ما بين رؤية محافظة ترى الجانب الإيجابي المتوازن والمستقر دائما من هذا الواقع، ورؤية راديكالية ترى الجانب السلبي في الواقع وتسعى إلى محاولة تغييره وتجاوزه إلى حالة أكثر مثالية وأكثر تقدما. غير أنه يمكن القول بشكل عام بأن علم الاجتماع يمتلك مداخل نظرية أكثر قدرة من العلوم الاجتماعية الأخرى في تحليل الأزمة، وربما يرجع ذلك إلى أنه كعلم قد نشأ خلال الربع الأول من القرن التاسع عشر في أوروبا كرد فعل لأزمات اقتصادية واجتماعية وسياسية عاشها المجتمع الأوربي خلال هذه الفترة، فكان من الطبيعي أن تكون له تصورات الخاصة حول هذه الأزمات من حيث تشخيص ملامحها الأساسية، وعواملها، ومظاهرها، وأساليب التعامل معها، وكذلك كان له منظوره الخاص لمعنى الأزمة ومفهومها ودلالاتها.

فظهر الأزمات إذن كان من العوامل الأساسية التي مهدت لنشأة علم الاجتماع حتى أنه وصف في كثير من الأحيان بأنه "علم الأزمة الاجتماعية"^(١).

ويمكن بشكل عام، تصنيف الاتجاهات النظرية داخل علم الاجتماع وفقا لطبيعة نظرتها للأزمة إلى تيارين رئيسيين : التيار الراديكالي ويضم اتجاهين فرعيين هما : المادية التاريخية وتمثل التيار الراديكالي الكلاسيكي، والاتجاهات النقدية الحديثة وتمثل التيار الراديكالي الحديث. أما التيار الرئيسي الثاني فهو التيار المحافظ ويشتمل أيضا على اتجاهين فرعيين هما: البنائية الوظيفية كما يمثلها إميل دوركايم، وتالكوت بارسونز، وروبرت ميرتون. أما الاتجاه الفرعي الثاني فيتضمن رؤية وظيفية محدثة في دراسة الأزمة ويمثلها "مارك جولد".

ومن خلال هذا الفصل ستحاول الباحثة تقديم عرض مقارنة بين الاتجاهات النظرية المختلفة حول أهم القضايا المرتبطة بمفهوم الأزمة والتي تناولتها تلك الاتجاهات واختلفت بشأنها.. وذلك من أجل تحديد موقف الدراسة من هذه الاتجاهات في محاولة للتوصل إلى التعريف الملائم للأزمة والذي سوف تأخذ به هذه الدراسة.

أولا : الاتجاهات النظرية في علم الاجتماع ومفهوم الأزمة : عرض مقارنة
يمكن القول بأن الاختلاف الجوهري في النظر إلى مفهوم الأزمة قد جاء بين التيار الراديكالي في علم الاجتماع بشكل عام وبين التيار المحافظ داخل هذا العلم، بينما جاءت الاختلافات داخل كل من التيارين على حدة، اختلافات ثانوية ومحدودة إلى حد كبير.. وذلك كما سيتضح في الفقرات التالية عند المقارنة بين المادية التاريخية والاتجاهات النقدية الحديثة باعتبار أنهما يشكلان التيار الراديكالي. وأيضاً عند المقارنة بين البنائية الوظيفية كما يمثلها دوركايم وبارسونز وميرتون، والوظيفية المحدثنة كما تمثلها آراء مارك جولد، باعتبارهما يمثلان التيار المحافظ. بينما تظهر الاختلافات الجوهرية عند المقارنة بين التيارين الرئيسيين من حيث النظر إلى طبيعة الأزمة، وتعريفها، وأسبابها، أو مصادرها الأساسية ثم الطول المطروحة لمواجهتها، وذلك كما سيتضح عند تناول مجموعة القضايا الرئيسية التالية :

(1) الأزمة بين منظوري التناقض والتوازن :

تتفق المادية التاريخية مع الاتجاهات النقدية الحديثة في النظر إلى الأزمة من منظور التناقض. فالأزمة من وجهة النظر الماركسية تعد تجسيدا لتفجار التناقضات الداخلية للنظام الرأسمالي. كذلك تتشكل ملامح الأزمة من وجهة نظر أصحاب الاتجاهات النقدية الحديثة من خلال ما يفرزه المجتمع التكنولوجي للمعاصر من تناقضات داخلية تضعه على حافة أزمة.

لقد قدم الاتجاه المادي التاريخي رؤيته للأزمة من خلال تحليل أزمة النظام الرأسمالي حيث تنسم المادية التاريخية - كغيرها من الاتساق النظرية الكبرى - بأنها قدمت تحليلاً للأزمة على المستوى الشامل Macro Level

حيث تناولت الأزمة على مستوى النسق ككل - وفي ذلك يقول ' هابيرماس' Habermas: "إن ماركس هو أول من طور مفهوما اجتماعيا عن أزمة النسق"^(٢).

ويشرح " تريبيلاكوف " تشخيص ماركس لملاح الأزمة البنائية وذلك بتركيزه على تناقضات المجتمع الرأسمالي التي يصل تفاقمها إلى أقصى حد لها خلال عصر الامبريالية وهي المرحلة الاحتكارية التي تمثل آخر مرحلة من مراحل التطور الرأسمالي أو كما وصفها لينين: " أعلى مراحل الرأسمالية"، وتفاقم التناقضات هو الذي يقرر الحتمية التاريخية لانهيار النظام الرأسمالي وانتصار الثورة الاشتراكية. وقد نشأت بالفعل مقدمات الأزمة العامة للرأسمالية والمتمثلة في تناقضاتها الداخلية التي أخذت تتراكم وتتفاقم حتى وصلت إلى مرحلة الأزمة العامة التي تعتبر نتيجة حتمية لتفاقم جميع تناقضات الرأسمالية في المرحلة الامبريالية من تطورها. وقد وضع لينين أسس نظرية الأزمة العامة للرأسمالية على أساس هذا التعريف، فالأزمة العامة للرأسمالية هي إذن وليدة التناقضات الداخلية للرأسمالية، والتي تبلغ أقصى درجة من التفاقم في المرحلة الامبريالية من تطورها"^(٣).

وإذا كانت المادية التاريخية قد قدمت رؤيتها حول الأزمة من خلال التركيز على أزمة المجتمعات الرأسمالية، فإن المجتمعات الاشتراكية لم تسلم أيضا من الأزمة حيث بدأت تشهد فترات من عدم الاستقرار والركود الاقتصادي فضلا عن تناقضاتها الداخلية. وقد دفعت أزمة المجتمعات الاشتراكية العديد من الماركسيين النقديين إلى محاولة تطبيق مقولات ماركس على مجتمعات ما بعد الرأسمالية، حيث كان ظهور الاتجاهات النقدية الحديثة في علم الاجتماع بمثابة رد الفعل لأزمة المجتمع الصناعي الحديث الرأسمالي والاشتراكي.

وقد توجه الفكر النقدي الحديث إلى السعي نحو تشخيص الملاح الأساسية لأزمة المجتمع الصناعي أو المجتمع التكنولوجي المعاصر كما يطلق عليه أصحاب هذا الفكر. وتتشكل ملاح الأزمة في الفكر النقدي الحديث من مجموعة من التناقضات الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية التي بدأت تشهدها المجتمعات التكنولوجية المعاصرة، تلك

المجتمعات التى أصبحت لاثهم إلا بالتقدم العلمى التكنولوجى على حساب احتياجات الفرد الانسانية حيث
تزداد الحالة الانسانية للفرد سوءا مع زيادة الوفرة الإنتاجية وتوسع الصناعة
وارتفاع معدلات الأرباح، ولا تختلف فى ذلك المجتمعات الاشتراكية عن
المجتمعات الرأسمالية^(٤).

فقد أكد "جون ركس" - أحد ممثلى النظرية النقدية فى إنجلترا -
على أن العالم المتقدم، الرأسمالى والاشتراكى على السواء - قد أفرز من
التناقضات الداخلية ما وضعه على حافة أزمة تتجلى أهم مظاهرها فى التفكك
الأخلاقى الذى يعانى منه المجتمع المتقدم^(٥).

ويعبر عالم آخر من العلماء النقيدين، وهو "هيربرت ماركيوز"، عن
أحد أشكال هذه التناقضات وهى التناقضات الطبقيّة حيث يذهب إلى أنه على
الرغم من شعارات المساواة الطبقيّة التى تروج لها الطبقة الحاكمة فى
المجتمع التكنولوجى المعاصر، إلا أن هذا المجتمع يعانى تناقضات طبقيّة
حاده ما بين طبقات مستغلة وأخرى مستغلة على الرغم من محاولة النظام
تمويه انقسامه الطبقي بشكل ظاهرى وزائف من المساواة الطبقيّة^(٦).

كذلك يذهب "نورمان بيرنبروم" Norman Birnbaum إلى أن
التناقض الطبقي الحاد يمثل أحد جوانب أو أشكال أزمة المجتمع الرأسمالى،
وهو التناقض الذى لا تغلو منه المجتمعات الاشتراكية أيضا والتى شهدت
تناقضا طبقيّا حادا بين الكوادر الحزبيّة والبيروقراطية المتضخمة من ناحية،
وطبقة البروليتاريا من ناحية أخرى^(٧).

وتتجسد الأزمة داخل المجتمع التكنولوجى المعاصر أيضا من خلال
شكل آخر من التناقضات وهى التناقضات السياسية التى تتفاقم مفجرة أزمة
سياسية. وفى هذا الإطار يذهب "هيربرت ماركيوز" إلى أن المجتمع
التكنولوجى المعاصر يعانى تناقضا بين الشعارات السياسية التى يرددها
النظام عن الديمقراطية وبين حقيقة ما يوجد عليه الواقع السياسى فى
المجتمع. فبرغم وجود بعض مظاهر الديمقراطية كالتعدد الحزبى، إلا أن هذا
التعدد فى مضمونه لا يعبر عن نظام ديمقراطى حقيقى، وذلك لأنه برغم
وجود أكثر من حزب سياسى واحد إلا أن هناك اتفاقا بين هذه الأحزاب -

مهما كان اختلافها حول البرامج والأهداف - على مقاومة أى ميل للتغيير الجذرى فى المجتمع^(٨).

ويعرس. رايت ميلز أيضا عن ملامح الأزمة فى المجال السياسى والناجمة عن ذلك التناقض بين الشعارات السياسية التى يروج لها نسق القوة فى المجتمع التكنولوجى المعاصر والتى تدعو الفرد إلى التعبير الحر عن آرائه من خلال أجهزة الإعلام، وبين الواقع السياسى الذى يعوق الممارسة السياسية الفعلية، فضلا عن استخدام أساليب غير مباشرة للقمع السياسى^(٩).

وتمتد تناقضات المجتمع التكنولوجى للمعاصر لتشمل المجالين الثقافى والاقتصادى أيضا حيث تتفاقم هذه التناقضات: الاقتصادية، والثقافية والسياسية، والطبقية حتى تتفجر مجسدة لأزمة المجتمع التكنولوجى المعاصر.

يتضح مما سبق، أن أزمة المجتمع التكنولوجى - كما يراها علماء الاتجاهات النقدية الحديثة - لم تعد وليدة تناقضات اقتصادية فقط، وإنما هى وليدة تناقضات سياسية وثقافية فى المحل الأول. وفى هذا النطاق يأتى الاختلاف بين المادية التاريخية، وعلماء الفكر النقدى. وإن كان اختلاف مرجعه التغيرات التى استحدثت على الواقع المعاصر للمجتمع الصناعى حيث برزت أهمية التناقضات السياسية والثقافية فيه على تناقضاته الاقتصادية. ومن ثم لم تعد الأزمة ذات طابع اقتصادى بالدرجة الأولى - كما وصفها ماركس - وإنما أصبحت أزمة سياسية وثقافية قبل أن تكون أزمة اقتصادية.

فبرغم اتفاق العلماء النقيدين مع ماركس حول وجود التناقضات الاقتصادية إلا أن التطورات التى طرأت على المجتمع الرأسمالى المعاصر - كما يرى هؤلاء العلماء - قد حولت أزمة الرأسمالية من أزمة اقتصادية إلى أزمة ذات طابع سياسى وثقافى لأن التناقضات السائدة فيه - كما تشير إحدى الدراسات - لم تعد تناقضات اقتصادية بقدر ما هى تناقضات اجتماعية: سياسية وثقافية^(١٠).

وإذا كانت الأزمة لدى أصحاب التيار الراديكالى فى علم الاجتماع بشكل عام، تشكل نتيجة حتمية لتفاقم التناقضات الداخلية فى النظام الاجتماعى حيث يرى المفكرون الراديكاليون الأزمة من منظور التناقض.. فإن التيار المحافظ يضع الأزمة فى إطار الظواهر التى تحدث داخل النسق الاجتماعى

كمثيرات لتحقيق التكيف للنسق واستعداته لتوازنه. ومن هذا المنطلق تأتي النظرة الوظيفية للأزمة من منظور التوازن.

ويرى د. محمد عارف " أن التوازن من وجهة نظر البنائيين الوظيفيين هو الحالة الطبيعية والدائمة للنسق الاجتماعي حيث تسلم النظرية الوظيفية بأن المجتمع يمثل نسقا مؤلفا من عناصر أو أجزاء يسود بينها مجموعة تبادلات أساسية لإشباع حاجاتها حيث تؤدي كل منها وظيفة معينة تتكامل مع وظائف الأجزاء الأخرى من أجل تحقيق حاجات النسق والحفاظ عليه في حالة توازن دائم، أي تمتلك المجتمعات الإنسانية في داخلها كل عناصر التوازن والاستمرار الذاتي^(١١).

وبفسر " تالكوت بارسونز " السبب في وجود حالة التوازن داخل المجتمع من خلال وصفه لعملية التداخل بين ثلاثة أنساق رئيسية يتكون منها أي مجتمع إنساني وهي : النسق الاجتماعي، والنسق الثقافي، ونسق الشخصية. فالنسق الاجتماعي يتضمن مجموعة من القيم الثقافية والمعايير الاجتماعية التي يتم استخالها إلى نسق الشخصية عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية، وبذلك تصبح هذه المعايير مشتركة بين جميع أفراد النسق الاجتماعي مما يجعلها بمثابة الدافع الشخصي للفرد لأن يخضع في أفعاله لتوقعات الآخرين والنظام القائم، وخاصة وأن تلك المعايير المشتركة تحقق للفرد حاجاته الشخصية والاجتماعية والنفسية، مما يساعد في النهاية على تحقيق حالة من التكامل بين أجزاء النسق الاجتماعي، ومن ثم تحقيق حالة دائمة من التوازن^(١٢).

ومن هذا المنطلق يأتي تفسير علماء النظرية الوظيفية لأي اختلال يصيب استقرار النسق الاجتماعي أو أي اختلال يحدث في توازن النسق باعتباره حالة استثنائية وعارضة ومؤقتة.. يؤكد ذلك ما يذكره "بارسونز" من أن اختلال توازن النسق الاجتماعي يجب النظر إليه كمثير لتحقيق استجابة التكيف من قبل النسق حيث يستعيد النسق توازنه ويعود إلى حالته الأصلية أو التي تعدلت بدرجة طفيفة، ويرجع الفضل في ذلك إلى النسق القيمي المشترك بين أعضاء المجتمع والذي يحظى بموافقة كل - أو معظم - الأفراد^(١٣).

ومن هنا يبدأ التناول الوظيفي لظاهرة الأزمة في إطار دراسة الظواهر التي تهدد توازن واستقرار النسق الاجتماعي. فالأزمة - من وجهة النظر الوظيفية - تمثل إحدى الحالات العارضة والمؤقتة من حالات اختلال التوازن.

فالأزمة كما يراها " إميل دوركايم : تحدث في صورة تغير مفاجيء أو غير منتظم يطرأ على النظام الاجتماعي أو أي من أنساقه الفرعية، ويتجسد ذلك التغير المفاجيء - أو الأزمة - في " اختلال التوازن " داخل المجتمع ككل أو أي من قطاعاته. ويعبر دوركايم عن ذلك بتعريفه للأزمة بأن :

" الأزمة هي ظاهرة مرضية تنشأ عن أن التوازن الوظيفي في المجتمع قد أصابه خلل، أو عن أن التوازن داخل أي مجال من مجالات المجتمع المختلفة قد أصابه خلل أيضا " (١٤).

كذلك يربط " بارسونز " اختلال توازن النسق الاجتماعي - وحدثت الأزمة - بعجم وجود نسق معياري ثابت ومستقر يلتزم به أفراد المجتمع. فاختلال التوازن عند بارسونز، والذي قد يتعرض له البناء الاجتماعي، يبدأ عندما يحدث إخلال بأي من شروط استقرار النسق الاجتماعي وهي الشروط المتمثلة في : استقرار وثبات نسق المعايير والقيم، ثم وجود حد أدنى من الوحدات الفاعلة التي تؤدي دورها وفقا لهذا النسق المعيارى، ثم الصياغة النظامية للنسق المعيارى، ويحدث اختلال توازن النسق عند الإخلال بأي من هذه الشروط حيث يؤكد " بارسونز " أن اختلال التوازن يهز استقرار النسق الاجتماعي، ويبدأ عنده الانحراف عن المعايير والثقافة السائدة في النسق (١٥).

أما " روبرت ميرتون " فقد بدا مختلفا إلى حد ما عن غيره من الوظيفيين. حينما تحدث عن وجود تناقضات بنائية، وعن أن هذه التناقضات هي مصدر الانحراف الاجتماعي أي انحراف الأفراد عن المعايير السائدة داخل النسق الاجتماعي وليس العكس مثلما ذهب " بارسونز " حينما أكد على أن اختلال توازن النسق الاجتماعي هو نتاج للانحراف الاجتماعي. فضلا عن أن أحدا من الوظيفيين لم يتحدث عن وجود تناقضات بنائية داخل النسق وإنما تحدثوا عن اختلال توازن النسق.

وفى هذا السياق، يرى " ميرتون " أن البناء الاجتماعى قد يواجه تناقضا بين النسق الاجتماعى والنسق الثقافى حينما تعوق التناقضات الطبقية الحادة التى يحويها النسق الاجتماعى نسبه كبيرة من الأفراد عن تحقيق الأهداف التى تفرضها ثقافة المجتمع حيث يحد البناء الطبقي السائد من الفرص المتاحة أمام الأفراد^(١٦)، ومن ثم يحدث التناقض بين النسق الاجتماعى والنسق الثقافى. أما للشكل الثانى من التناقضات الذى يواجه البناء الاجتماعى فيتمثل فى ذلك التناقض الذى يحدث بين عناصر النسق الثقافى ذاته، وذلك حينما تؤكد ثقافة المجتمع على أهداف معينة ينبغى على الأفراد تحقيقها والوصول إليها دون تأكيد مماثل على وسائل تحقيق هذه الأهداف مما يجعل الفرد مستوعبا للهدف دون استيعاب مماثل للمعايير التنظيمية التى تحكم وسائل تحقيق هذا الهدف^(١٧).

ويؤكد " إميل دوركايم " رؤيته للأزمة - متفقا فى ذلك مع بارسونز - من خلال استعراضه لملامح الأزمة فى مجتمع التضامن العضوى أو المجتمع الصناعى الحديث. فازمة المجتمع الصناعى - فى رأى دوركايم - هى أزمة أخلاقية بالدرجة الأولى، ومرجعها عامل أخلاقى يتمثل فى انعدام الإجماع القيمي بين أفراد المجتمع، ذلك الإجماع الذى تميز به مجتمع التضامن الألى^(١٨). فقد اتسم مجتمع التضامن الألى بخصائص تمكنه من المحافظة على استقراره فى وجه الأزمات ؛ وهى الخصائص المتمثلة فى وحدة المشاعر والعقائد والتقاليد بين أفرادها، والتى تكفل تحقيق التضامن الاجتماعى فى هذا النمط من المجتمعات حتى أن الفرد فيها يكون متوحدا مع المعايير السائدة، ومن ثم متوحدا مع مجتمعه^(١٩) بينما يودى افتقاد هذا التوحد وعدم استيعاب الفرد لمعايير مجتمعه - وذلك فى مجتمعات التضامن العضوى - إلى اهتزاز التضامن الاجتماعى بين أفراد المجتمع، ومن ثم يختل توازنه، وتحدث الأزمة.

(٢) مستويات وأنماط الأزمة :

تشير الأزمة لدى الاتجاه الوظيفى إلى حالة معينة للعلاقة بين عدد من المتغيرات، حيث تفترض الوظيفية حالتين فيما يتعلق بالعلاقة بين هذه المتغيرات: حالة للازمة، وحالة الأزمة. أما المتغيرات التى تشير إليها

الوظيفية فتتمثل في الأجزاء أو الأنساق الفرعية للنسق الاجتماعي. وحالة اللازمة التي تفترضها الوظيفية هي حالة للتوازن والتكامل الوظيفي بين أجزاء النسق Functional Interdependence بينما حالة الأزمة هي الحالة التي يخل فيها هذا التوازن وتصبح أجزاء النسق معوقة بالنسبة لبعضها البعض Dysfunctional.

ويعني ذلك أن النظرية الوظيفية تؤكد على مستوى واحد هو مستوى الأزمة دون أن تميز داخله بين أنماط معينة للأزمة. بينما نجد في إطار المادية التاريخية أن هناك تميزاً واضحاً بين نمطين أو مستويين من الأزمات : أزمت دورية مرحلية تنسم بأنها مؤقتة أي تستمر لفترة زمنية قصيرة، وأزمة بنائية عامة تشمل كافة قطاعات ومجالات المجتمع، وتنسم بأنها طويلة المدى حيث تستمر لفترة زمنية طويلة لا تنتهي إلا مع إنهيار النظام الاجتماعي الذي يعاني الأزمة. ففي إطار نظريته لأزمة المجتمع الرأسمالي، يرى "كارل ماركس" أن النظام الرأسمالي يواجه أثناء تطوره عدداً من الأزمات الدورية التي تعوق هذا التطور، وهي أزمت ذات طابع اقتصادي. مثال ذلك -كما يشير مارك جابرت - أزمة الإنتاج المفرط، وأزمة التراكم الرأسمالي التي تنتج عن اختلال التركيب العضوي لرأس المال^(٢٠). كذلك أزمة تناقص معدلات الربح التي يتحدث عنها "هايمرمان" مشيراً إلى أن ماركس قد حاول تفسير النمط الكلاسيكي من الأزمة بمساعدة قانون اتجاه معدل الربح إلى الهبوط^(٢١) وتحدث تلك الأزمة عندما يحدث توسع في الإنتاج إلى درجة تفوق قدرة السوق على الاستيعاب مما يؤدي إلى عدم تصريف المنتجات، فيهبط معدل الربح، وفي هذا الإطار أيضاً يذهب "جيمس أوكندر" إلى أن : "الماركسيون قد عرفوا الأزمة بالنظر إلى اتجاه معدل الربح إلى الإنخفاض"^(٢٢).

وتنشأ الأزمات الدورية - أو المرحلية - عن تناقضات ثانوية داخل النظام الرأسمالي، وهي تناقضات تحدث عادة على مستوى النسق الاقتصادي مثل: التناقض بين قوة المجتمع الانتاجية وقدرته على الاستهلاك حيث تتزايد قوة المجتمع الانتاجية خلال مسيرته نحو تعزيز قدرته الانتاجية بينما تسوده في نفس الوقت علاقات اجتماعية متفاهرة تؤثر على قدرته الاستهلاكية^(٢٣). ومن التناقضات الثانوية أيضاً ذلك التناقض بين حجم السلع المنتجة من

ناحية وإمكان بيعها بربح ملائم من ناحية أخرى، وهو التناقض الذى تنتج عنه أزمة تناقض معدلات الربح^(٢٤) تلك التناقضات الثانوية وغيرها تشكل أساسا لكثير من الأزمات الدورية أو المرحلية التى يمر بها النظام الرأسمالى. وهى أزمات أقل أهمية من حيث كونها عوامل لعدم استقرار النظام الرأسمالى، وذلك نظرا لقابلية هذا النمط من الأزمات لأن يدار من قبل الطبقة الرأسمالية المسيطرة باستخدام العديد من الأساليب المباشرة : كالخوف، والقهر، والاستغلال المباشر. أو باستخدام أساليب غير مباشرة مثل إشاعة حالة من الديمقراطية الزائفة، أو فرض حالة من التكيف الإجبارى لدى العمال مع المناخ السائد.

وغالبا ما تنجح الطبقة الرأسمالية فى إدارة الأزمات الدورية المؤقتة التى تعوق تطور النظام الرأسمالى حيث يستعيد النظام استقراره ويدخل مرحلة جديدة من الازدهار والنمو الاقتصادى. ويعنى ذلك أن حدوث الأزمة الدورية يكون مقدمة لحالة جديدة من الاستقرار والتوازن للنظام الرأسمالى من وجهة النظر الماركسية.

غير أن التوازن الذى تحدث عنه ماركس ليس توازنا نهائيا للنظام الرأسمالى، بل إنه توازن مؤقت واستقرار يشوبه القلق والاضطراب، وذلك نظرا لاستمرار وجود التناقضات البنائية التى يتسم بها النظام الرأسمالى، وهو توازن مؤقت لأنه قد يكون مجرد خطوة أو مرحلة فى الطريق إلى التغيير الشامل للنظام وتحوله إلى النظام الاشتراكى عند تفجر الأزمة البنائية العامة.

وتشكل الأزمة البنائية للعامة، للنمط الثانى للأزمة الذى تحدث عنه "كارل ماركس". وتحدث الأزمة البنائية على مستوى البناء ككل حيث تظهر

* يتضح هنا الاختلاف بين موقف ماركس من التوازن الاجتماعى الذى يتحقق بعد حدوث الأزمة، وبين الموقف الوظيفى منه. فالتوازن والاستقرار الاجتماعى الحقيقى لن يتحقق إلا مع تقويض دعائم للنظام الرأسمالى من وجهة النظر الماركسية، ويتحقق بالإرادة الواعية للأفراد. بينما التوازن الاجتماعى فى الموقف الوظيفى يتحقق بعيدا عن إرادة أفراد المجتمع وبشكل مستقل عن وعيهم ونضالهم، نظرا لأن النسق الاجتماعى - من وجهة النظر الوظيفية - يمتلك مقومات استمراره الذاتى، ويمتلك ميكانيزماته الدفاعية الخاصة فى مواجهة كل ما يمكن أن يهز استقراره.

داخل كل قطاعات المجتمع. فهي أزمة هيكلية تمثل بداية النهاية للنظام الرأسمالي حيث تؤدي إلى انهياره، وانتقال المجتمع إلى مرحلة جديدة من مراحل التطور الاجتماعي وهي المرحلة الاشتراكية.

وتنشأ الأزمة البنائية من التناقض الرئيسي في النظام الرأسمالي، وهو التناقض بين قوى الإنتاج، وعلاقات الإنتاج. فمع زيادة التقدم التكنولوجي، يطرأ تحسنا وتطورا كبيرا على قوى الإنتاج، ويتطلب ذلك بالضرورة تغيرا في علاقات الإنتاج لكي يماير التطور في القوى الانتاجية، غير أن علاقات الإنتاج تظل على تخلفها، وهنا يحدث التناقض بينها وبين قوى الإنتاج المتطورة حيث تتحول علاقات الإنتاج إلى عقبة أمام تطور القوى الانتاجية، وهو التناقض الذي يؤدي بالضرورة إلى ظهور ظروف موضوعية للثورة من أجل حل هذا التناقض، ومن أجل إحلال علاقات إنتاج جديدة تتوافق مع قوى الإنتاج التي تطورت وتحولت^(٢٥).

ويعنى ذلك أنه إذا كانت الأزمة الدورية أو المرحلية المؤقتة هي أزمة يمكن تجاوزها وحلها في إطار النظام القائم حيث تحدث على مستوى قطاع واحد من قطاعات المجتمع أو أحد انساقيه الفرعية.. فإن الأزمة البنائية العامة لايمكن تجاوزها إلا بإحداث تحولات بنائية أساسية، فضلا عن أنها تحدث على مستوى كافة الأنساق الفرعية داخل المجتمع. وفي هذا الإطار يذهب تريبيلكوف^(٢٦) إلى أنه "لايجوز إعتبار مفهوم "الأزمة العامة للرأسمالية" مطابقا لمفهوم "الأزمة الاقتصادية"، لأن الأزمات الاقتصادية تقع بصورة دورية ويتم حل كل منها في إطار النظام الرأسمالي، وكل أزمة اقتصادية هي انفجار للتناقضات المتراكمة منذ الأزمة السابقة لها، كما أن الأزمات الاقتصادية هي طور من أطوار الدورة الصناعية، وتستغرق فترة زمنية قصيرة نسبيا من سنة إلى ثلاث سنوات يدخل بعدها الاقتصاد الرأسمالي تدريجيا ولفترة مؤقتة مرحلة جديدة من النمو. وخلافا للأزمات الاقتصادية الدورية، تعتبر الأزمة العامة للرأسمالية أزمة للنظام الرأسمالي ككل، وتشمل جميع نواحي حياة المجتمع الرأسمالي: نظام الدولة، والنظام الاقتصادي، والسياسة، والايديولوجيا، والأزمة العامة هي عملية لا رجعة فيها، فهي تتطور في إطار النظام الرأسمالي إلى حد فئانه التام^(٢٧).

(٣) المصدر الأساسي للأزمة : النظام في مقابل الفرد:

فى حين اعتبر الاتجاه الراديكالى بشكل عام أن النظام بما يحمله من تناقضات، هو المسئول عن تفجر الأزمة، رأت الوظيفة، أو الاتجاه المحافظ عامة، أن الفرد هو المسئول الأول عن تفجر الأزمة وذلك حينما يبدأ فى الانحراف عن المعايير السائدة فى المجتمع، وإذا ما تحلل من ارتباطه بالمعتقدات الدينية على حد ما يذهب " إميل دوركايم " أو حينما يبدأ فى الانسحاب من أداء التزاماته تجاه مجتمعه، كما يرى "الكوت بارسونز".

فقد ذهب " دور كايم " - على سبيل المثال - الى أن اهتزاز التضامن الاجتماعى فى مجتمعات التضامن العضوى - أى حدوث الأزمة - إنما يرجع إلى ضعف الضمير الجمعى والمشاعر المشتركة فى هذا النمط من المجتمعات، حيث يؤكد على أن كل ما يؤدى الرابطة الاجتماعية بين الأفراد مثل تؤثر العلاقات الناشئة عن تقسيم العمل الاجتماعى مثلاً، من شأنه أن يضعف مجتمع التضامن العضوى ويؤثر على توازنه واستقراره، كما يؤكد على أن هذه الحالة هى حالة مرضية لأنها تعنى افتقاد النظام لطابعه المتسامى الذى كان يضعه فى مكانة أعلى من مصالح الأفراد^(٢٧).

ويرتبط بإرجاع مصدر الأزمة ومسئولية تفجرها إلى الفرد عند أصحاب الاتجاه المحافظ فى علم الاجتماع، أن أصبح النظر إلى الأزمة باعتبارها ظاهرة مرضية مفاجئة لأنها تنتج عن انحراف بعض أفراد النسق عن المعايير السائدة فيه، بينما تنظر المادية التاريخية للأزمة كظاهرة طبيعية لابد أن يواجهها أى مجتمع إنسانى خلال مراحل نموه وتطوره الطبيعى حيث تمثل الأزمة مرحلة انتقالية فى تاريخ المجتمع إلى مرحلة أكثر رفياً وتقدماً، ومن ثم ينظر إليها ماركس كظاهرة طبيعية وصحية إلى حد كبير.

(٤) الأزمة وظاهرة الصراع الاجتماعى :

يتفق علماء الفكر النقدى الحديث فى علم الاجتماع مع المادية التاريخية فى النظر إلى الصراع كأحد النتائج المترتبة على حدوث الأزمة، بل إنه يمثل نتيجة لابد منها تتبع بالضرورة تفجر الأزمة. فالماركسية ترى أن انهيار النظام الرأسمالى لا يحدث تلقائياً بفضل الأزمة، وإنما لابد من وجود الأفعال الفردية الواعية التى تقود الصراع

الطبقى. ثم تقوم بالثورة والقضاء على النظام. أما الأزمة عند ماركس، فهي ظاهرة تلقائية تحدث بشكل تلقائي بفعل تقادم التناقضات الداخلية للنظام حيث لا يتوافر فيها عنصر الإرادة أى لاتحدث بفعل إرادات الأفراد. وتخلق الأزمة الظروف المهيئة لانهيار النظام الرأسمالى حيث يعتبر الصراع الطبقي وتحقق الوعى الطبقي البروليتارى شرطان ضروريان لقيام الثورة وانهيار النظام.

وفى هذا الإطار يرى " ماركس " أن للرأسمالية "لاتنهيار تلقائيا بفعل تناقضاتها الداخلية، بل تنهار وبشكل حاسم من خلال العمل الطبقي الواعى الذى تمارسه البروليتاريا المنظمة، مما يعنى أن الأزمات لاتعدو أن تكون ظرفا مهيئا للتغير الاجتماعى برغم أن الأزمة الرأسمالية قد تكون مدمرة، إلا أن ذلك لايكفى وحده لقيام ثورة اشتراكية"^(٢٨).

ويمكن أن نجد تأكيدا لنفس النظرة السابقة لظاهرة الصراع كنتيجة مترتبة على حدوث الأزمة، لدى علماء الفكر النقدى الحديث. فيذهب " ألفن جولدنر " - على سبيل المثال - إلى أن وجود الأزمة يستتبعه كنتيجة لابد منها، صراع حاد وتوترات كبيرة"^(٢٩). كذلك تمثل الأزمة عند "هابيرماس" عملية حتمية تتجسد فى نماذج صراعية تنمر نوات الأفراد أو هوياتهم مالم يحاولوا تجاوز هذه الأزمة واستعادة حريتهم"^(٣٠).

وبينما تميز الماركسية، والفكر النقدى الحديث بين الأزمة والصراع، لاختلاف المعالجة الوظيفية للظاهرتين حيث تتناول الوظيفية الصراع - مثل تناولها للأزمة - كظاهرة عارضة ومؤقتة واستثنائية، وأنه يحدث نتيجة وجود خلل مفاجئ فى أساليب الضبط الاجتماعى حيث يمثل للصراع - وكذلك الأزمة - ظاهرة مرضية واستجابة غير سوية لمظاهر التفاوت، فى الدخل والمكانة، المنتشرة فى المجتمع. وينتهى الصراع - أيضا كالأزمة - بدون حدوث تغيرات جوهرية على بناء المجتمع"^(٣١).

(٥) الأزمة والتطور الاجتماعى :

إذا كانت النظرية السوسولوجية فى بعض نماذجها وهى النماذج الراديكالية قد رأت أن للأزمة الدور الأساسى فى تغيير النظام وإنتقاله إلى مرحلة جديدة من مراحل التطور الاجتماعى، فإن نماذج أخرى من هذه

النظرية تنظر إلى الأزمة من خلال تركيزها على متطلبات تحقيق الاستقرار والتكامل، وهى النماذج التى يتضمنها الاتجاه المحافظ فى علم الاجتماع بشكل عام.

ويعبر "كارل ماركس" عن وجهة نظر الاتجاه الأول وهو الاتجاه الرأسمالى من خلال تأكيدده على أن القانون العام للتطور الاجتماعى - وهو القانون الذى تخضع له كل التكوينات الاقتصادية - الاجتماعية فى تطورها - يتلخص فى أن كل تكوين اقتصادى اجتماعى يحمل فى داخله عناصر نقيضه الذى يستمر فى النمو إلى أن يصل إلى أقصى مراحل تطوره، وحينئذ يسيطر هذا النقيض، وينتصر ويتم الانتقال إلى مرحلة جديدة من مراحل التطور الاجتماعى^(٣٢). ويعنى ذلك أن المبدأ أو القانون العام الذى تسيير وفقا له التكوينات الاجتماعية فى نموها الطبيعى يستند إلى التناقضات الداخلية التى تشهدها تلك التكوينات، مما يعنى أن التطور الاجتماعى يسيير وفقا لمبدأ الأزمة.

فعلى الرغم مما يقرره ماركس - كما يذهب د. سمير نعيم- من أن الصراع الطبقي هو القوة المحركة والدافعة للتطور الاجتماعى حيث يحل نظام اجتماعى حديث وأكثر تقدما محل النظام القديم^(٣٣)، إلا أن هذا الصراع لا يحدث إلا مع وجود وتفاقم التناقضات الداخلية للنظام، مما يعنى أنه إذا كان الصراع الطبقي هو المحرك الرئيسى للتطور الاجتماعى، فإنه يمثل السبب أو الدافع المباشر للتطور، بينما تمثل الأزمة للسبب أو للدافع غير المباشر. ويؤكد ذلك ما يذهب إليه ماركس من أن التغير الكيفى من تكوين اقتصادى - اجتماعى إلى تكوين جديد لا يتم فجأة ولكنه يحدث نتيجة تغيرات كمية تدريجية داخل كل تكوين بحيث تتراكم هذه التغيرات حتى يحدث التغير الكيفى أو التطور الاجتماعى^(٣٤).

ويتفق علماء الفكر النقدي الحديث مع ماركس فى التأكيد على أن الأزمة تقود إلى حدوث تغيرات جذرية وإنتقال المجتمع إلى مرحلة جديدة من مراحل التطور الاجتماعى.

فيؤكد "ألن جولندر" على أن الأزمة تشير إلى أن تغيرات جذرية حاسمة سوف تطرأ على النسق الذى يمر بالأزمة وتؤدي به إلى نسق مختلف تماما، مع الأخذ فى الاعتبار بأن التغير فى حد ذاته لا يعنى وجود أزمة حيث

تشهد الأساق تغيرات مستمرة، إلا أن التغيرات الناجمة عن الأزمة تختلف عن هذه التغيرات في أنها تغيرات حاسمة وتتم بمعدل سريع نسبياً^(٣٥). كذلك يذهب " هالير ماس " في تعريفه للأزمة إلى أنه " عندما يشهد أعضاء المجتمع تحولات بنائية حاسمة لاستمرارية الوجود، ويشعرون بأن هويتهم الاجتماعية مهددة، هنا فقط نستطيع أن نتحدث عن وجود أزمات"^(٣٦). وبناء على ذلك فإنه يمكن القول بأن الأزمة لدى الفكر النقدي الحديث تقود النسق بالضرورة إلى مرحلة جديدة من مراحل التطور الاجتماعي حيث تكون التغيرات الناجمة عنها تغيرات جذرية وحاسمة لوجود النسق. وفي هذا الإطار يرى رواد مدرسة فرانكفورت أن تناقضات الرأسمالية عندما تنفجر - أي عندما تتجسد في صورة أزمة - يمكن أن تفتح طريقاً نحو الاشتراكية^(٣٧).

على خلاف ذلك، يرى الاتجاه المحافظ في علم الاجتماع - ممثلاً في النظرية الوظيفية - أن التطور الاجتماعي لا يحدث كنتاج للأزمة وغيرها من الظواهر العارضة التي تحدث بشكل فجائي وغير منتظم، بل يحدث التطور الاجتماعي من خلال تغيرات منتظمة وغير فجائية. فالتغير الاجتماعي - من وجهة نظر تالكوت بارسونز - هو نتاج لعملية التباين، حيث يحدث التغير الاجتماعي من خلال تطور بناءات وتنظيمات جديدة لأداء وظائف معينة كانت تقوم بها تنظيمات وأبنية قديمة، ولذلك فإن نمو وحدات جديدة يترتب عليه تهديد لوجود الوحدات القديمة، وهكذا يمر النسق الاجتماعي بعملية تباين وظيفي تؤدي إلى التغير الاجتماعي الذي يتم بطريقة منظمة وغير مفاجئة^(٣٨). ويحدد العلماء الوظيفيون عوامل تحقيق التطور الاجتماعي بعيداً عن ظواهر الأزمة والصراع. فيحدد "بارسونز" أربعة عموميات تطويرية تتضمن: الدين، واللغة، والتكنولوجيا، والبيروقراطية^(٣٩). كذلك يرى "إميل دوركايم" أن عوامل التطور من نموذج التضامن الأعلى إلى مجتمع التضامن العضوي إنما يرجع إلى عامل السكان والكثافة الاجتماعية. فحينما تؤدي الزيادة السكانية في مجتمع التضامن الأعلى إلى عدم التاسب بين السكان وحجم الموارد الاقتصادية المتاحة، يحدث التطور الاجتماعي وينقل المجتمع إلى مرحلة جديدة هي مرحلة التضامن العضوي^(٤٠).

أما التغيير الاجتماعي الذي ينتج عن الأزمة من وجهة النظر الوظيفية، فهو تغيير محدود وطفيف، ولا يعنى حدوث تغيير حاسم فى الخصائص الأساسية للنسق، بل إنه تغيير يعيد للنسق توازنه من جديد. فالنسق الاجتماعي يحاول أن يستجيب بقدر الإمكان للأزمة ويكيف نفسه معها، ويترتب على هذه الاستجابات حدوث بعض التغيرات الطفيفة.

وفى هذا السياق ترى وجهة نظر وظيفية حديثة أن النسق الاجتماعي أثناء فترات الأزمة - وهى الفترات التى تتعرض لها الأنساق الاجتماعية عند لحظات معينة من الزمن - يكون أكثر مرونة أمام التغيير وأكثر استعداداً له عن فترات الاستقرار حيث يحاول النسق مقاومة ما يهدد استقراره، ذلك التهديد الذى تفرضه الأزمة، وذلك باستجابات معينة من بينها: تغيير الأدوار الاجتماعية^(١١).

ويعنى ذلك أن الأزمة لدى الاتجاه الوظيفي، لا تؤدى إلى التطور الاجتماعي وإنما تؤدى فقط إلى تغيير طفيف يساعد النسق الاجتماعي على التكيف مع الوضع الجديد الذى نشأ بعد وقوع الأزمة حتى يستطيع استعادة استقراره وتوازنه.

غير أنه فيما يتعلق بقضية الأزمة والتطور الاجتماعي يمكن أن نميز داخل البنية الوظيفية بين اتجاهين : اتجاه يرفض أى دور للأزمة فى تحقيق التطور الاجتماعي - وهو الاتجاه السابق الحديث عنه ويمثله دوركايم وبارسونز وميرتون - بينما هناك اتجاه آخر يتبناه أحد العلماء الوظيفيين المحدثين وهو " مارك جولد " Mark Gould والذى يتناول الأزمة من وجهة نظر وظيفية ولكنها مختلفة إلى حد ما، حيث يؤكد على دور الأزمة فى انتقال المجتمع إلى مرحلة جديدة من مراحل التطور الاجتماعي. وقد جاء ذلك التأكيد من مارك جولد فى محاولته صياغة نظرية عن الأزمة المجتمعية Societal Crisis من خلال إيماع عناصر من النماذج النظرية الثلاث: المادية التاريخية، والوظيفية والتطورية.

فالأزمة المجتمعية - من وجهة نظر " مارك جولد " - لا توجد إلا فى الحالات التى يؤدى فيها " الخلل الاجتماعي " Social Disorder إلى تحول المجتمع من مرحلة ما من مراحل التطور الاجتماعي إلى مرحلة أخرى جديدة. كما يطلق مصطلح " الأزمة " على النسق الاجتماعي الذى

يحدث فيه شكلا محددا Particular من الخلل وهو الخلل الذي يترتب على حدوثه تطور النسق إلى مرحلة جديدة، وفي هذه الحالة قد يطلق على "الخلل" ذاته مصطلح "أزمة" مع الوضع في الاعتبار أن الأزمة أكثر شمولاً من ظاهرة الخلل الاجتماعي، وذلك لأن "الخلل الاجتماعي" يؤدي بطبيعته - وفي كل الأحوال سواء ترتب أو لم يترتب عليه حدوث الأزمة - إلى إعادة بناء النسق الذي وقع فيه الخلل، بينما "الأزمة" تتضمن إعادة بناء النسق - أي تتضمن الخلل - وتتضمن بالإضافة إلى ذلك انتقال النسق إلى مرحلة جديدة من مراحل التطور الاجتماعي.. هنا فقط - كما يرى جولد - يمكن أن نطلق على ظاهر الخلل الاجتماعي مصطلح "الأزمة"، أما إذا لم يترتب على حدوث الخلل انتقال النسق إلى مرحلة جديدة، فإن الخلل الاجتماعي يتوقف عند مرحلة إعادة بناء النسق موضع الهجوم، ولا يمكن القول بحدوث أزمة في هذا النسق طالما أنه لم يترتب على محاولات إعادة البناء انتقال النسق إلى مرحلة جديدة من مراحل التطور^(٤٢).

غير أن "جولد" يعود إلى الإلقاء مع العلماء الموظفين في رؤيته لعوامل الأزمة والمصدر الرئيسي لحدوثها. فيشير إلى أن العامل الأساسي وراء حدوث الخلل الاجتماعي يتمثل في انتهاك المعايير والقواعد التنظيمية داخل المجتمع من خلال بعض الأفعال الفردية. وقد يحاول الأفراد الذين انتهكوا معايير النسق إعادة بنائه، وفي هذه الحالة نقول أن الخلل الاجتماعي قد أفضى إلى إعادة بناء النسق المهاجم من قبل الأفراد الذين انتهكوا معاييرهم، وإما أن يحدث الخلل متجسداً في صورة انتهاكات للمعايير السائدة بدون أية محاولة لإعادة بناء النسق المهاجم. ويعطى "جولد" مثالا لذلك بظواهر الانحراف التي تحدث عنها "تالكوت بارسونز" حيث يرى "بارسونز" أن الانحراف هو فعل يمثل انتهاكاً لمعايير النسق فيؤدي إلى حدوث خلل اجتماعي، وقد لا يسعى المنحرف إلى أية محاولة لإعادة بناء النسق الذي انتهك معاييرهم. بينما يرقى الانحراف الاجتماعي إلى مستوى الفعل الثوري - في رأي جولد متفقا في ذلك مع بارسونز - حينما يسعى المنحرف إلى إعادة بناء النسق. فالأفعال الثورية أيضا إنحرافا عن معايير النسق حيث تتضمن انتهاكا لمعايير وقواعد السلطة السياسية، ومن ثم تؤدي إلى حدوث خلل اجتماعي. غير أنها تختلف عن الانحراف في أن

الثوار يسعون إلى إعادة بناء عنصر أو آخر من عناصر نظام الحكم من قيم أو معايير أو علاقات أنوار^(٤٣).

وخلاصة ذلك أنه برغم اختلاف "مارك جولد" عن الموظفين في تأكيده على أن الأزمة تؤدي حتماً إلى انتقال المجتمع إلى مرحلة جديدة من مراحل التطور الاجتماعي، إلا أنه يلتقي معهم في اعتبارها نتاجاً لسلوكيات فردية انحرافية متمثلة في انتهاك معايير النسق.

(٦) مواجهة الأزمة بين الثورة والضبط الاجتماعي :

قبل أن يطرح الموظفيون تصورهم حول كيفية حل الأزمة وسبل مواجهتها، افترضوا إمكانية تقادى حدوث الأزمة وذلك من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تحقق الانتماء الكامل لمعايير النسق لدى الفرد وتوحده معها مما يدفعه إلى حماية النسق والحفاظ على استقرار النظام ويحول دون وقوع الأزمة. وفي هذا الإطار يرى "روبرت ميرتون" أن مؤسسات التنشئة الاجتماعية - كالأسرة والمدرسة ومؤسسات العمل - تعد مصدراً للقواعد السلوكية التي تحاصر بها الأفراد وتساعدهم على ضبط النفس وعدم الانتفاخ نحو تحقيق إشباعات أنانية، كما تؤكد هذه القواعد السلوكية، على واجب التمسك بالهدف الذي تطرحه ثقافة المجتمع والعمل على تحقيقه حتى في مواجهة الفضل المتكرر^(٤٤).

وإذا كانت التنشئة الاجتماعية أسلوباً تطرحه النظرية الوظيفية أمام النظام الاجتماعي لتقادي حدوث الأزمات، فإنها تطرح أسلوباً آخر لمواجهتها إذا ما حدثت الأزمة بالفعل، ويتمثل في ميكانيزمات الضبط الاجتماعي كأساليب يمكن من خلالها مواجهة الأزمة عن طريق محاصرة الميلول الانحرافية للأفراد داخل النسق الاجتماعي.

ويقسم "تالكوت بارسونز" ميكانيزمات الضبط الاجتماعي إلى ثلاثة ميكانيزمات أساسية هي : الدعم Support ويهدف إلى تهدئة القلق الناتج عن رد الفعل تجاه التوتر، ثم التسامح Permissiveness بمعنى التسامح في الاستجابات تجاه إبطاء علاقات التفاعل أو التوتر، ثم أخيراً تقييد علاقات التفاعل Restriction of Reciprocation وذلك لمحاصرة الميل نحو الانحراف^(٤٥).

ويذهب "بارسونز" إلى أن الحالات الاستثنائية التي يهتـر فيها استقرار النسق - كالأزمة والصراع وغيرهما من الظواهر المترتبة على إنحرافات أفراد النسق - تتطلب لحدوثها عوامل قوية تستطيع أن تغلب على ميكانيزمات حفظ التوازن داخل النسق الاجتماعي والمتمثلة في عملية التشبـة الاجتماعية وأساليب الضبط الاجتماعي. ذلك أن العوامل المؤدية إلى اختلال توازن النسق- في رأى بارسونز - تبدو عادة ضعيفة وهشة أمام ميكانيزمات حفظ التوازن التي تعد بمثابة قوى داخلية تميل دائما إلى المحافظة على توازن النسق. ولذلك فإن الحالات الاستثنائية من اختلال التوازن تتطلب بالضرورة التغلب على مقاومة قوى التوازن داخل النسق، وإذا ما نجحت في التغلب عليها، تحدث الأزمة، ويحدث التغير الاجتماعي^(٤٦).

وفي مقابل الضبط الاجتماعي كاسلوب لمواجهة الأزمة، تطرح المادية التاريخية، حلا ثوريا حيث يرى "ماركس" أن مواجهة الأزمة العامة يأتى من خلال السعى نحو التغيير الجذرى للنظام القائم، وتأسيس نظاما اجتماعيا جديدا تتفق في إطاره التناقضات البنائية.

فالأزمة البنائية التي يصل إليها النظام الرأسمالى فى آخر مراحل تطوره - كما يرى ماركس - تخلق المناخ اللازم لوصول الطبقة البروليتارية إلى مرحلة الطبقة لذاتها Class For Itself أى مرحلة الوعي الحقيقى والضرورى للمشاركة فى الفعل الثورى. وبعد أن تصل البروليتاريا إلى مرحلة الوعي وقبل أن تصل إلى مرحلة العنف الثورى، تبدأ أولا فى ممارسة أشكال متعددة من الصراعات كالصراع الاقتصادى، والصراع السياسى، والصراع الايدلوجى^(٤٧). ثم بعد ذلك تبدأ مرحلة العنف الثورى الذى يرى "ماركس" أنه الوسيلة الأساسية للتحويلات المجتمعية الضرورية لخلق نظام اجتماعى تختفى فى إطاره التناقضات، وتختفى منه بعد ذلك كل أشكال العنف الإنسانى^(٤٨) أى تنتهى الأزمة العامة للنظام الاجتماعى بظهور الصراع الطبقي أولا، ثم العنف الثورى الذى ينتهى بالإطاحة بالنظام وصياغة نظام اجتماعى جديد.

ويختلف بعض مفكرى التيار الراديكالى الحديث مع كارل ماركس فى التصور الذى طرحوه حول أساليب الخروج من الأزمة وكيفية تجاوزها،

بينما يتفق معه آخرون على ضرورة الحل الثورى مع بعض التحفظات حول
حتمية نجاح هذا الحل وإمكانية تحقيقه، ومن هؤلاء "هيربرت ماركيز".

فقد أكد "هيربرت ماركيز" على العنف الثورى باعتباره الأسلوب
الوحيد لتغيير النظام القائم فى المجتمع التكنولوجى المعاصر من أجل القضاء
على تناقضات هذا المجتمع وتأسيس نظام اجتماعى جديد. حيث يرى
"ماركيز" أن الحل الوحيد لأزمة المجتمع التكنولوجى المعاصر هو رفض
النظام بكل ما فيه من صور الاستغلال والقهر، ويكون هذا الرفض من خلال
الثورة على النظام، وتقوم بالثورة الفئات التى لم ينجح النظام فى إمراجها فيه
مثل جماعات الزوج، والجماعات العرقية، والعاطلين عن العمل^(٩٩) غير أنه
برغم تأكيد "ماركيز" على ضرورة الحل الثورى لتجاوز أزمة النظام إلا
أنه لم يؤكد على حتمية نجاح هذا الحل الثورى حيث يذهب إلى القول بأنه
ليس أمامنا ما يثبت بأن النهاية ستكون نهاية سعيدة، وذلك لأن المجتمعات
القائمة تملك من الموارد الاقتصادية والتقنية القدر الذى تستطيع معه أن
تسمح لنفسها بتقديم التسهيلات والتنازلات للبرساء، وتملك من القوات
المسلحة العدد الكافى لمواجهة المواقف الطارئة^(١٠٠).

ويختلف "س. رايت ميلز" وهو مفكر آخر ممن ينتمون إلى التيار
الرايكاالى الحديث عن هيربرت ماركيز فى التصور الذى طرحه لتجاوز
الأزمة فى المجتمع الحديث. فقد قدم "رايت ميلز" حلا للأزمة يمكن إعتباره
حلا فكريا. فتجاوز الأزمة من وجهة نظره يأتى عن طريق إعمال الخيال
السوسيولوجى الذى يولد القدرة لدى الفرد على الكشف عن آليات الاستغلال
وتزيف الوعى. فالخيال السوسيولوجى إنما يشير إلى قدرة الفرد على الربط
بين مشكلاته الخاصة التى تواجهه فى حياته اليومية، وبين المشكلات
والقضايا العامة مثل تلك المشكلات الخاصة بنسق القوة فى المجتمع،
وأساليب الإنتاج وعلاقات العمل، وأجهزة الإعلام، وما إلى ذلك^(١٠١) وإعمال
الخيال السوسيولوجى - فى رأى ميلز - يحقق وعى الأفراد بقضايا مجتمعهم
الكبرى متجاوزين حدود مشكلاتهم الشخصية، كما يحقق وعى الفرد بقضايا
مجتمعه وبحقيقة التناقضات القائمة فيه بما يمكن الفرد من فهم واستيعاب
واقعه الاجتماعى، ومن ثم يصبح قادرا على تغييره وتجاوز أزمته من خلال
القضاء على تناقضاته^(١٠٢).

ثانيا : تحديد موقف الدراسة من الرؤية السوسيولوجية للأزمة في ضوء العرض السابق :

من خلال العرض المقارن لمفهوم الأزمة لدى الاتجاهات السوسيولوجية المختلفة، ترى الباحثة أن هناك عددا من الانتقادات التي يمكن أن تؤخذ على الرؤية الوظيفية - أو رؤية الاتجاه المحافظ بشكل عام - للأزمة، يمكن إيجازها في مجموعة الملاحظات النقدية التالية :

(١) جاءت الرؤية الوظيفية للأزمة، وعلى الأخص أزمة النظام الرأسمالي، رؤية مغترية عن الأزمات الحقيقية لهذا النظام وواقعه السياسي والاجتماعي حيث قدم الاتجاه الوظيفي تفسيرات بعيدة عن هذا الواقع وعن أزماته الفعلية، وتتجسد هذه الرؤية المغترية في إضفاء الطابع الأخلاقي على الأزمة. فالأزمة الرئيسية للمجتمع الرأسمالي من وجهة النظر الوظيفية هي أزمة أخلاقية يدفع إليها عامل أخلاقي متمثل في انعدام الإجماع القيمي بين أفراد المجتمع، وما يسببه من خلل في التوازن داخل النسق، ومن ثم حدوث الأزمة. أي تجاهل الوظيفيون التناقض كمصدر لأزمة المجتمع برغم أن الفترة التي عاش خلالها هؤلاء الطمءاء في المجتمع الرأسمالي كانت فترة مليئة بالتناقضات الاقتصادية والسياسية والطبقية. فقد عاش " دوركايم " فترة نشأة المجتمع الصناعي وما أحدثته الثورة الصناعية من تحولات اقتصادية وتناقضات طبقية^(٥٣). غير أنه لم يعترف بأهمية التناقض كمصدر للأزمات التي يمر بها المجتمع الرأسمالي، وأرجع أزمة هذا المجتمع إلى عوامل أخلاقية.

كذلك عاش " بارسونز " في إطار المجتمع الرأسمالي المتختم بالتناقضات الاقتصادية والطبقية حيث ظهرت أول أعمال " بارسونز " في فترة كان يعاني فيها المجتمع الرأسمالي من أزمات اقتصادية طاحنة، أدت بدورها إلى المزيد من الفقر والمعاناة للطبقة العاملة، ومن ثم إتساع الهوة بينها وبين الطبقة الرأسمالية المسيطرة، مما أدى بدوره إلى زيادة حدة التناقضات الطباقية^(٥٤)، وبرغم ذلك أسند

"بارسونز" حدوث الأزمة إلى عوامل أخلاقية، واعتبر الأزمة الأخلاقية هي أخطر أزمة يعاني منها المجتمع للرأسمالي.

(٢) واستنادا إلى التعريف الوظيفي لأزمة المجتمع الرأسمالي باعتبارها أزمة أخلاقية، انطلق العلماء الوظيفيون إلى تحديد المصدر الأساسي لهذه الأزمة الأخلاقية، فكان الفرد هو المسئول الأول عن هذه الأزمة بدلا من إلقاء المسؤولية على النظام القائم أو بناء القوة أو السلطة في المجتمع. فالأزمة تحدث حينما يضعف استيعاب الفرد لقيم مجتمعه نتيجة قصور في عملية التنشئة الاجتماعية أو خلل في أساليب الضبط الاجتماعي، أو حينما يبدأ أفراد المجتمع في الحكم على الأمور انطلاقا من معاييرهم وقيمهم الخاصة بدلا من الرجوع إلى النسق القيمي السائد في المجتمع والمشارك بينهم.

(٣) ينظر الاتجاه الوظيفي إلى الأزمة كظاهرة مرضية وعارضة، وتحتاج إلى آليات الضبط والسيطرة التي تنتهي بغرض التكيف على الوحدة التي سببت الأزمة ومحاصرة ميلها إلى الانحراف. ونأتى هذه النظرة إلى الأزمة في إطار اهتمام العلماء الوظيفيين باستقرار وتوازن النسق الاجتماعي حيث يؤخذ عليهم هذا الاهتمام المفرط بالتوازن الذي حجب عنهم حقيقة أن الأزمة قد تكون - على العكس من نظرتهن إليها - ظاهرة صحية لأنها تكشف عن تناقضات كامنة داخل النظام، ومن ثم تكون دافع للتغيير وحل هذه التناقضات.

(٤) من الملاحظ أن الموقف الوظيفي هو موقف شديد الغموض والتعميم في نظره للأزمة. فقد اتسمت النظرة الوظيفية للأزمة بالخلط بينها وبين بعض الظواهر الأخرى: كالتوتر، والانحراف الاجتماعي، والصراع، والتناقض، واختلال التوازن. ففي بعض الأحيان، نجد إشارة إلى الأزمة على أنها تمثل تعبيرا عن حالة من اختلال التوازن داخل النسق ينتج عنها أنماط سلوك انحرافية تمثل خروجا على معايير النسق. وفي أحيان أخرى يشار إلى الأزمة على أنها هي في حد ذاتها ظاهرة انحرافية أو أنها تمثل نتيجة للانحراف الاجتماعي من قبل بعض أفراد النسق، ذلك الانحراف الذي يؤدي إلى اختلال التوازن الذي يتجسد في صورة أزمة. أي أننا في النهاية لا نستطيع

التفرقة بين الأزمة، والانحراف، وأيهما يمثل المسبب، وأيهما النتيجة بالنسبة للآخر.

كذلك تضيف هذه النظرة الوظيفية بعض الغموض حول ظاهرة الخلل الاجتماعي، فهل كل خلل اجتماعي يمكن اعتباره أزمة تحت كل الظروف؟ وما الذي يجعلنا نطلق مصطلح الأزمة على نوع معين من الخلل الاجتماعي، ونطلق مصطلح الصراع على نوع آخر؟

والسبب في طرح السؤال الأخير هو أن الوظيفيين لم يضعوا حدودا فاصلة وواضحة بين الظواهر الانحرافية المختلفة كالأزمة، والصراع وغيرها من الظواهر التي ينطلقون في تعريفها من معنى واحد: وهو أنها تمثل تهديدا لاستقرار النسق، وخروجاً عن الحالة الطبيعية السوية له، وأنها ظواهر عارضة واستثنائية تحدث بشكل فجائي وغير منتظم وأنها ظاهرة مرضية تعني حدوث انحراف اجتماعي أي انحراف عن معايير النسق، وأنها أيضا تقود إلى تغير اجتماعي طفيف ومحدود وتكفي، أي يعيد النسق إلى حالته السابقة ويعيد إليه توازنه.

غير أنه يمكن القول بأن وجهة النظر الوظيفية المحدثة التي عرضنا لها من خلال آراء "مارك جولد" قد استطاعت أن تقيم تمييزاً وتحديداً واضحاً بين الأزمة وغيرها من الظواهر الأخرى التي قد تتداخل معها حيث حدد "مارك جولد" الأزمة باعتبارها ظاهرة معبرة عن نوع محدد من الخلل الاجتماعي وهو ذلك الخلل الذي يؤدي إلى حدوث التطور الاجتماعي.

كذلك ميز "جولد" بين الخلل الاجتماعي، والانحراف الاجتماعي، فالانحراف من وجهة نظره يمثل سبباً لحدوث الخلل حيث ينتج الخلل الاجتماعي عن أفعال معينة ممثلة في انتهاك المعايير والقواعد التنظيمية داخل مجتمع ما، مما يعني أن الخلل الاجتماعي يعد نتيجة لسلوكيات انحرافية. ويعني ذلك أيضاً أن "جولد" قد حدد الأزمة باعتبارها نتيجة مترتبة على ظاهرة الانحراف الاجتماعي، وأنها تعتبر في حد ذاتها خللاً اجتماعياً إذا ما أدى هذا

الخلل إلى التطور الاجتماعي. وقد كان تحديد "جولد" للأزمة هنا تحديدا واضحا ومميزا لها عن غيرها من الظواهر.

(٥) تشير الأزمة من وجهة النظر الوظيفية إلى الحالة التي يحدث فيها خروج عن النمط المعتاد من التفاعل داخل النسق.

وتعتقد الباحثة أن الأزمة قد تنشأ - وعلى عكس الرأي السابق تماما - بفعل التمسك بنمط معتاد من التفاعل أو السلوك وليس بفعل الخروج عليه، حيث يكون الخروج على هذا النمط هو حل للأزمة وأسلوبا لمواجهة وتجاوزها.

(٦) انطلاقا من الرؤية الوظيفية للعامل الأساسي وراء تفجر الأزمة والمتمثل في العامل الأخلاقي، افترض الموظفون أن تغاды حدوث هذه الأزمة يمكن أن يأتي من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تعمل على غرس القيم والمعايير السائدة في المجتمع في أفراد هذا المجتمع، فيصبح هناك نوعا من التوحد مع نسق قيمى مشترك بين جميع أفراد المجتمع ينتج عنه الإحساس بالالتزام تجاه هذا المجتمع والسعى نحو الحفاظ على توازنه واستقراره، مما يقلل من احتمالات ظهور أنماط الانحراف عن معايير المجتمع، وبالتالي يقلل من احتمالات ظهور الأزمة.

وقد تجاهل الموظفون بذلك - كما يذهب ألفن جولدنر - حقيقة أن الأفراد لديهم درجات متفاوتة من الالتزام بالمعايير المشتركة فيما بينهم، وأن الفرد قد يختار القاعدة الأخلاقية التي تحقق له مصلحة خاصة، وعلى ذلك فإن المعايير المشتركة بين أفراد المجتمع لاتحد بالضرورة من سعيهم لتحقيق مصالح خاصة ونمىان مطامعهم الفردية ولاتؤدى أيضا بالضرورة إلى توافقهم وتكاملهم مع الآخرين ومع المجتمع بشكل عام^(٥٥)، أى أنها لن تحول دون حدوث عدم التكامل بين أفراد المجتمع أو حدوث انحرافا من قبل هؤلاء الأفراد عن المعايير السائدة داخل المجتمع، وهو الانحراف الذى يؤدى بدوره إلى ظهور الأزمة.

هذا إلى جانب أن الفرد ليس كما تتصوره الوظيفية مجرد كائن اجتماعى ناقل ومستقبل للقيم أثناء عملية التنشئة الاجتماعية،

وإنما هو كائن مبدع وخالق للقيم، ومن ثم فإنه قد لا يكون قابلاً للتشكل وفقاً لحاجات النظام، وبالتالي يصبح حدوث عدم التوافق أو عدم التكامل مع النسق أو مع الآخرين داخل النسق هي احتمالية قائمة إلى حد كبير.

(٧) وإلى جانب عملية التنشئة الاجتماعية التي تساعد على تفادي ظهور الأزمات، طرح العلماء الموظفون حلولاً لمواجهة الأزمة بعد أن تقع بالفعل، وتتمثل في أساليب الضبط الاجتماعي التي يستطيع النسق بواسطتها محاصرة الميول الانحرافية لدى الأفراد، واستعادة توازنه الذي اختل، أي مواجهة الأزمة واستعادة وضعه السابق عليها. وفي هذا النطاق يمكن القول بأن الأساليب التي طرحها الموظفون هي في حقيقة الأمر مجرد وسائل للحفاظ على النظام القائم مهما كانت حجم تناقضاته الداخلية.

وإذا كان "روبرت ميرتون" قد اعترف بوجود التناقضات كمصدر للأزمة، إلا أنه أيضاً، ویرغم اعترافه، لم يوجه نقده إلى النظام الاجتماعي القائم بما يحمله من تناقضات، ولم يدع إلى تغييره، وإنما رأى أن القضاء على هذه التناقضات - ومن ثم مواجهة الأزمة وتجاوزها - إنما يأتي من خلال التزام الأفراد بضبط النفس وعدم اندفاعهم نحو تحقيق إشباعات أنانية، والتزامهم بالقواعد السلوكية التي تفرسها فيهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية، والتي تؤكد عليهم واجب التمسك بالأهداف التي تطرحها ثقافة المجتمع والعمل على تحقيقها حتى في مواجهة الفشل المتكرر^(٥١).

ومن ثم فإن ما يبدو من "ميرتون" في البداية على أنه نقد للنظام الاجتماعي القائم بما يحمله من تناقضات باعتباره مصدراً للأزمة، ينتهي إلى التسليم بهذا النظام على ما هو عليه.

وبالإضافة إلى ما سبق، يرى العلماء الموظفون أيضاً أن استخدام أساليب الضبط الاجتماعي في محاولة فرض التكيف على الوحدة المنحرفة - المتسببة في الأزمة - مع أوضاع النظام هو حل ملائم لأزمات هذا النظام، برغم أن هذا التكيف ما هو إلا تكيف مع وضع الأزمة.

في ضوء المقارنة بين الاتجاهات السوسولوجية المختلفة حول مفهوم الأزمة، وانطلاقاً من الملاحظات النقدية السابقة على الرؤية الوظيفية لهذا

المفهوم، يمكن القول بأن الاتجاه الراديكالى هو الاتجاه النظرى الأكثر ملائمة لتحليل موضوع الأزمة، وذلك لعدة أسباب من أهمها:

(١) أن هذا الاتجاه لايعالج الظواهر الاجتماعية بمعزل عن الظروف البنائية السائدة فى مجتمع ما خلال مرحلة تاريخية معينة. فكما اتضح مما سبق، أن أصحاب الاتجاه الراديكالى قد جاء تناولهم للأزمة مرتبطا بالظروف الاقتصادية - الاجتماعية السائدة فى المجتمع الرأسمالى والمتمثلة فى التناقضات البنائية الكامنة داخل هذا المجتمع، والتي اعتبرها هذا الاتجاه مصدرا أساسيا للأزمة. وهى النظرة التى ترى الباحث أنه ينبغى أن نعالج الأزمة من خلالها. فحدوث الأزمة ينبغى أن ينسب إلى طبيعة الظروف البنائية السائدة داخل المجتمع، وليس إلى ما يعانى منه بعض أفراد هذا المجتمع من ميول غريزية منحرفة كما يذهب الوظيفيون، وخاصة وأن المجتمع المصرى، الذى نحاول تحليل أزماته فى هذه الدراسة، هو مجتمع يمتلك واقعا مليئا بالتناقضات الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية، والثقافية أيضا.

(٢) يقدم الاتجاه الراديكالى - وخاصة المادية التاريخية - رؤية متكاملة للظاهرة موضوع الدراسة من حيث طبيعة الأزمة، وأنماطها حيث يميز بين مستويين أو نمطين أساسيين للأزمة : أزمة مرحلية مؤقتة وتنسم بأنها أزمة جزئية أى تحدث داخل أحد قطاعات أو أنماط المجتمع، وأزمة بنائية أو هيكلية عامة وتحدث على مستوى البناء ككل، وتنعكس على أنماطه الفرعية.

وأهتم هذا الاتجاه بمعالجة الأزمة عند المستويين: المستوى الجزئى حيث تتم مواجهة الأزمة عند هذا المستوى فى إطار النظام القائم والمستوى الكلى: أى على مستوى للنظام الاجتماعى ككل، وهو المستوى الذى تواجه الأزمة عنده من خلال التغيير الجذرى لهذا النظام. وهذه التفرقة بين مستويين للأزمة هى رؤية أكثر تكاملا، وأقرب إلى ما يحدث بالفعل فى واقع المجتمعات الإنسانية عامة.

(٣) يتميز الاتجاه الراديكالى بأنه يضع حدودا فاصلة بين الأزمة وغيرها من الظواهر الأخرى وخاصة ظاهرة الصراع الاجتماعى بحيث

يمكن أن تساعدنا هذه التفرقة على التمييز بين الأزمة والظواهر الأخرى التي يمكن أن تتداخل معها وخاصة ظواهر الصراع والعنف التي كثيرا ما يتم الخلط بينها وبين الأزمة، وهو التمييز الذي افتقده الاتجاه الوظيفي برغم أنه شرط ضروري عند تحليل موضوع الأزمة.

(٤) أن رؤية الاتجاه الراديكالي للثورة باعتبارها تمثل حلا لأزمة النظام الاجتماعي، هي رؤية لها مصداقية على المستوى الواقعي إلى حد كبير. من ذلك مثلا ما تؤكدته الخبرة التاريخية للمجتمع المصري فيما قبل ثورة ١٩٥٢، حيث شكلت ثورة يوليو حلا لأزمة النظام الاجتماعي المصري خلال فترة الحكم الملكي، وهي الأزمة التي انهار على أثرها النظام وانتقل المجتمع إلى مرحلة جديدة، وتأسس نظام اجتماعي جديد. فحينما عجز النسق الاجتماعي المصري عن أن يواجه أزمته العميقة الشاملة فيما قبل عام ١٩٥٢، قامت الثورة التي كانت رد فعل لهذه الأزمة التي بدأت مؤشراتهما في الظهور منذ عام ١٩٤٥.

إن الأسباب السابقة، إلى جانب ما يؤخذ من انتقادات على الرؤية الوظيفية للأزمة، قد جعلت الاتجاه الراديكالي - أو المنظور الراديكالي للأزمة - هو الاتجاه النظري الأكثر ملائمة لتحليل موضوع الأزمة تحليلًا سوسيولوجيًا. هذا مع الأخذ في الاعتبار ذلك التحفظ الذي قد يثار حول مدى صلاحية النظريات السوسيولوجية بشكل عام لوصف وتفسير واقع مجتمعنا المصري أو مجتمعات العالم الثالث عامة، وهي النظريات التي نشأت في مجتمعات صناعية لتعكس واقع هذه المجتمعات وتفسره خلال مراحل تاريخية معينة. وبرغم اعتقاد الباحثة بضرورة أخذ ذلك التحفظ في الاعتبار عند الاستعانة بالاتجاه الراديكالي في تحليل موضوع الأزمة.. إلا أنه يمكن القول بأن الرؤية الراديكالية للأزمة هي الرؤية النظرية الأكثر واقعية والأقرب إلى ظروف مجتمعات العالم الثالث عن غيرها من الرؤى النظرية السوسيولوجية الأخرى.

وفي ضوء ذلك يمكن تحديد مفهوم الأزمة الذي تنطلق منه الدراسة الحالية.

ثالثا : نحو تحديد مفهوم الأزمة :

يشير مفهوم الأزمة بصفة عامة إلى وجود تناقض حاد وصل إلى مرحلة التناقض. فالأزمة تظهر حينما يتفاقم تناقض ما: قد يكون تناقضا بين أفراد أو جماعات أو طبقات أو سياقات اجتماعية (ريف - حضر)، أو أنظمة، أو أنساق قيمية، أو مصالح.. الخ. وهو ما يعنى أن وجود التناقض هو شرط موضوعي يلزم حدوث الأزمة. وتتجسد الأزمة فى مظاهر أو أعراض خارجية يستدل منها على وجود الأزمة، وهى عادة ما تكون مظاهر أو أحداث ملموسة يمكن ملاحظتها عن طريق الحواس.

أما التوصيف السوسيولوجي للأزمة - والذي تنبئه هذه الدراسة - فيرى أن الأزمة هى أزمة بناء أو أزمة نسق. بمعنى أن الأزمة قد تتصل أساسا ببناء المجتمع ككل فتكون أزمة بنائية، وقد تكون أزمة نسق عندما تحدث داخل أحد الأنساق الفرعية فى المجتمع : كالنسق الاقتصادى، أو السياسى، أو الثقافى. ومن ثم لا تعتبر الأزمة تفاعلا اجتماعيا عارضا بقدر ما تشير إلى حالة بنائية بالأساس.

واستنادا إلى ذلك يمكن تحديد مفهوم الأزمة تحديدا سوسيولوجيا على

النحو التالى :

" تشير الأزمة الاجتماعية إلى تلك المرحلة التى تتفاقم عندها التناقضات الداخلية لأى نظام اجتماعى حيث تعد تجسيدا لتناقض هذه التناقضات. بينما تتجسد الأزمة ذاتها فى بعض المظاهر أو الأعراض أو المؤشرات الخارجية التى يمكن إدراكها من خلال الملاحظة الحسية، ويستدل من خلالها على وجود الأزمة.

والأزمة هى المرحلة التى يحسم فيها أمر التناقضات القائمة داخل النظام الاجتماعى: فإما أن يتم التعامل مع هذه التناقضات والتخفيف من حدتها، فيستمر النظام فى حالة من الاستقرار والهدوء المؤقت، وإما أن يعجز النظام عن مواجهة تناقضاته وتفشل أساليب التعامل معها، فينهيار النظام ويتأسس نظام اجتماعى جديد.

والأزمة ليست ظاهرة فجائية أو تحول مفاجئ، وإنما تحدث الأزمة كنتاج لفترة طويلة من تراكم التناقضات. كما تختلف الأزمة من حيث المستوى الذى تحدث عنده حيث يمكن أن نميز بين نمطين من الأزمات :

أزمة جزئية، وأزمة بنائية عامة. وتتسم الأزمة الجزئية بأنها تحدث على مستوى أحد الأنساق الاجتماعية الفرعية داخل المجتمع، كما تتسم بأن حلها يأتي في إطار النظام الاجتماعي القائم، ويكون حلاً مؤقتاً. أما النمط الثاني وهو الأزمة البنائية، فهي أزمة هيكلية عامة، تحدث على مستوى المجتمع ككل، أي أنها أزمة مجتمعية شاملة. وتنعكس مظاهر هذه الأزمة على كافة الأنساق الفرعية داخل المجتمع بحيث يمكن القول بأن الأزمة الجزئية التي تحدث على مستوى أي من هذه الأنساق الفرعية إنما هي بمثابة مظهر أو عرض من أعراض الأزمة البنائية العامة في المجتمع.



هوامش الفصل الثاني

- (١) بوتومور : علم الاجتماع والنقد الاجتماعي، مرجع سابق، ص ٩.
- (2) Jurgem Habermas: "What Does A Crisis Mean Today?" op.cit, p.644
- (٣) ف. تريبلوكوف: الأزمة العامة للرأسمالية، مرجع سابق، ص ص ٤-١٠، ص ١٧، ١٦.
- (٤) د. عبد الباسط عبد المعطى، د. عادل الهوارى: فى النظرية المعاصرة لعلم الاجتماع - مرجع سابق - ص ٣٦٨، ٣٩٠.
- (٥) د. أحمد زايد، علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية، مرجع سابق، ص ٤٠٧.
- (٦) هيربرت ماركيز: الانسان ذو البعد الواحد، ترجمة: جورج طرايىشى، منشورات دار الآداب، بيروت، ط/٣، ١٩٧٣، ص ص ١٢-١٣.
- (٧) د. سمير أمين : ما بعد الرأسمالية، مرجع سابق، ص ص ١١٤-١١٥.
- وانظر أيضا: Mark A. Gabbert: "Marxism And The Polish Crisis", Contemporary Grises, V.9, No.1, March, 1985, p.20
- (٨) د. قيس هادى أحمد: الإنسان المعاصر عند هيربرت ماركيز، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط/١-١٩٨٠، ص ١٢٣.
- (٩) آمال السواح : النظرية السوسيولوجية عند س. رايت ميلز، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد علوم الاجتماع، جامعة الاسكندرية، ١٩٧٥، ص ١٩٦.
- (10) James O'connor: "A Ccumulation Crisis" op.cit, p.117.
- (١١) د. محمد عارف: المجتمع بنظرة وظيفية، الكتاب الثانى، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط/١، ١٩٨٢، ص ٨.
- (١٢) نقلا عن د. محمد عارف : تالكوت بارسونز، رائد الوظيفة المعاصرة فى علم الاجتماع، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط/١، ١٩٨٢، ص ص ١٤١-١٤٢.
- (١٣) بوتومور : علم الاجتماع والنقد الاجتماعي، مرجع سابق، ص ١٨.
- (١٤) إميل دور كايم : فى تقسيم العمل الاجتماعى، ترجمة: حافظ الجمالى، اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع، بيروت، ١٩٨٢، ص ٣٠٨.
- (١٥) د. محمد الجوهري وآخرون: للتغير الاجتماعى، مرجع سابق، ص ص ٨٩-٩٠.
- (16) Robert K.Merton: Social Theory And Social Structure, London, The Free Press of Glencoe, Collier-Macmillan, 1964, p.146.

- (17) Ibid, p.141.
- (18) د. سمير نعيم أحمد : النظرية في علم الاجتماع - دار المعارف، القاهرة - ط/٣، ١٩٨٢ - ص ٩٦.
- (19) إميل دوركايم، في تقسيم العمل الاجتماعي، مرجع سابق، ص ص ٤٢٦-٤٢٧.
- (20) Mark A.Gabbert : "Marxism And The Polish Crisis", op.cit,p.19 And See Also: Jurgen Habermass." What Does A Crisis Mean today?", op.cit., p.644.
- (21) Jurgen Habermass, op.cit,p.644.
- (22) James O'Connor: "A Cumulation Crisis", op.cit, p.109.
- (23) د. مصطفى الخشاب: علم الاجتماع ومدارسه، للكتاب الثالث، المدارس الاجتماعية المعاصرة، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٩، ص ص ٥٥-٥٦.
- (24) James O'connor, op.cit, p.109.
- (25) د.سمير نعيم أحمد: النظرية في علم الاجتماع، مرجع سابق، ص ص ١٥٣-١٥٤.
- (26) ف. تريبيلكوف، مرجع سابق، ص ص ١٩-٢٠.
- (27) إميل دوركايم: في تقسيم العمل الاجتماعي، مرجع سابق، ص ٤٢٧.
- (28) د. السيد الحسيني : نحو نظرية اجتماعية نقدية، مطابع سجل العرب، القاهرة، ط/١، ١٩٨٢، ص ١٣٩.
- (29) Alvin W.Gouldner: The Coming Crisis of Western Sociology, Heinemann, London- New Delhi, 1971, p.342.
- (30) Jurgen Habermass: " Wht Does A Crisis Mean Today?", op.cit,p.644.
- (31) بوتومور: علم الاجتماع والنقد الاجتماعي، مرجع سابق، ص ص ٢٣٦-٢٣٧.
- (32) د. سمير نعيم، "النظرية في علم الاجتماع"، مرجع سابق، ص ١٥٨.
- (33) المرجع السابق، ص ١٦٢، ١٦٤.
- (34) المرجع السابق، ص ١٥٩.
- (35) Alvin W.Gouldner, op.cit,p.341.
- (36) Francis Hearn: " Adaptive Narcissism And The Crisis Of legitimacy",: Contemporary Crises, Vol.4, No. 2,1980, p.117.
- (37) د. أحمد زايد: علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية، مرجع سابق، ص ٣٦٦.
- (38) Alvin W.Gouldner, op.cit,p.357.
- (39) نيقولا تيماشيف: نظرية علم الاجتماع، ترجمة: د.محمد الجوهري وآخرون، دار المعارف، القاهرة، ط/٨، ١٩٨٣، ص ٤٢٥.
- (40) د. على ليلة: النظرية الاجتماعية المعاصرة، مرجع سابق، ص ٣٠١.

(41) Jean Lipman-Blumen: " Role De - Differentiation As A System

Response To Crisis", Sociological, Inquiry, Vol. 43, 1-4, 1973, p.105, pp.119-121.

(42) Mark Gould: "Prolegomena To Any Future Theory Af Societal Crisis" In Jeffrey C.Alxander : New Functionalism, Sage Publication Beverly Hills. London, 1985, p.51,54.

(43) Ibid, p.54

(44) Robert K.Merton, op, cit, p.137.

(45) Talcott Parsons : The Social System, The Press, Glencoe, Illinois, Copyright, 1951, p.p. 299-300.

نقلا عن :د. أحمد زايد، علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية، مرجع سابق، ص ١٣١.

(٤٦) د. محمد عارف، تالكوت بارسونز، رائد الوظيفة المعاصرة، مرجع سابق، ص ٣٣٤.

(٤٧) د. سمير نعيم، النظرية في علم الاجتماع، مرجع سابق، ص ١٦٦.

(48) David O.Friedrichs : "Violence And The Politics Of Crime, Social Research, op.cit, p.147.

(٤٩) هيربرت ماركيز، الإنسان ذو البعد الواحد، مرجع سابق، ص ص ٢٦٦-٢٦٧.

(٥٠) المرجع السابق، ص ٢٦٧.

(٥١) د. أحمد زايد، علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية، مرجع سابق، ص ٣٠٣.

(٥٢) م. رايت ميلز: الخيال العلمي الاجتماعي، ترجمة د. عبد الباسط عبد المعطى، د.عادل الهوارى، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ١٩٨٧، ص ص ١٤-١٥.

(٥٣) د. سمير نعيم : النظرية في علم الاجتماع، مرجع سابق، ص ٩٤.
وانظر أيضا : د. أحمد زايد : علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية، مرجع سابق، ص ٥٣.

(٥٤) د. أحمد زايد، المرجع السابق، ص ١٠٢.

(55) Alvin Gouldner : The Coming crisis of Western Sociology, op.cit,p. 217.

(56) Robert, K.Merton: op,cit, p.137.

الفصل الثالث

مشكلة الدراسة وإجراءاتها المنهجية

الفصل الثالث

مشكلة الدراسة وإجراءاتها المنهجية

ويتضمن هذا الفصل العناصر التالية :

أولا : المنطلقات النظرية للدراسة.

ثانيا : أهداف الدراسة وتساولاتها.

ثالثا : المجال الزمني للدراسة.

رابعا : أسلوب الدراسة.

مقدمة :

توصلت الدراسة فى الفصل السابق إلى تحديد مفهوم الأزمة الاجتماعية والذى يضع التناقض وتهديد وجود النسق، الذى تحدث الأزمة فى إطاره، كشرطين موضوعيين لحدوث الأزمة. كما خالص الفصل السابق أيضا إلى التمييز بين نمطين للأزمة : أزمة بنائية عامة، وأزمة جزئية تحدث على مستوى أحد الأنساق الفرعية داخل المجتمع وتشكل أحد أعراض أو مظاهر الأزمة البنائية وانعكاسا لها.

وابستنادا إلى التحديد السابق لمفهوم الأزمة، سوف تركز الدراسة على أحد الأنساق الاجتماعية فى المجتمع المصرى وهو النسق التعليمى، للتعرف على طبيعة الأزمة فى هذا النسق وأساليب إدارتها باعتبارها نموذجا لأزمة اجتماعية جزئية.

وقد وقع الاختيار على النسق التعليمى نظرا للأهمية الخاصة التى يحتلها التعليم فى المجتمع المصرى ومجتمعات العالم الثالث بصفة عامة باعتبارها المجتمعات التى تواجه التخلف الاقتصادى والاجتماعى كتحد رئيسى لن يتم مجابهته إلا بإحداث تنمية شاملة لهذه المجتمعات. فإذا كان الإنسان هو الوسيلة والغاية لأى عملية تنمية داخل أى مجتمع إنسانى، فإن التعليم يصبح بدوره قضية مصيرية أمام مجتمعات العالم الثالث نظرا لأن التعليم هو فن صناعة وبناء الإنسان محور عملية التنمية، والنظام التعليمى هو النظام الذى تقع على عاتقه مسئولية بناء الإنسان وتنمية طاقاته المنتجة والمبدعة.

فالتعليم يلعب الدور المحورى فى تنمية الموارد البشرية التى تشكل بعدا رئيسيا - إن لم يكن أهم الأبعاد - فى عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة، تلك العملية التى لا تم بدون تنمية البشر القائمين بها والمساعدين إلى تحقيقها. والتعليم لا يسهم فقط فى تنمية المهارات والقدرات المعرفية للإنسان وإنما يسهم أيضا فى تشكيل وعيه وتغيير أنماط تفكيره وسلوكياته، والارتقاء به من أجل تحقيق عملية تنمية ناجحة وشاملة.

وتشكل تلك الأهمية التى يحتلها التعليم، وخطورة الدور الذى يمكن أن يلعبه فى مواجهة تخلف مجتمعات العالم الثالث ومنها المجتمع المصرى،

مبررا لاختيار أزمته كموضوع للدراسة التطبيقية، وكنموذج للأزمة الاجتماعية.

ويأتى التسليم بأزمة النسق التعليمى داخل المجتمع المصرى استنادا إلى وجود العديد من المؤشرات الخارجية التى تشير فى جملتها إلى أن هذا النسق يواجه بالفعل أزمة حقيقية تجعله عاجزا عن حل مشكلاته وعن تحقيق أهدافه وعن أداء الدور المنوط به فى عملية التنمية، وهى المؤشرات التى اتفقت حولها غالبية الدراسات السابقة التى أجريت عن التعليم، والتى سوف يتم تناولها تفصيلا من خلال الفصول التالية.

وإلى جانب الأهمية التى يحتلها النسق التعليمى كدافع لدراسة أزمته، تشكل الدراسات السابقة أيضا حول التعليم المصرى الدافع الثانى لدراسة هذه الأزمة. فعلى الرغم من أن هناك العديد من الدراسات التى أجريت حول النظام التعليمى فى مصر - أغلبها من جانب المتخصصين فى المجال التربوى وقلة منها فى مجال علم الاجتماع - إلا أنه فى كلا المجالين ركزت هذه الدراسات على جانب أو آخر من جوانب أزمة النسق التعليمى وهى الجوانب التى تعد بمثابة المؤشرات الخارجية للأزمة، وليس من الجوهر الحقيقى للأزمة. ذلك أن تشخيص أزمة النسق التعليمى لا يمكن أن تتم بمعزل عن الأزمة البنائية العامة فى المجتمع المصرى وانعكاسها على النسق التعليمى، ولا يمكن أن تتم أيضا بدون التطرق إلى علاقة النسق التعليمى بالأنساق الاجتماعية الأخرى داخل المجتمع المصرى. ومن ثم جاء تناول الدراسات السابقة لأزمة النسق التعليمى تناولاً جزئياً مفقداً النظرة الشاملة الضرورية لفهم أزمة هذا النسق.

ويمكن تصنيف الدراسات السابقة بشكل إجمالى - استنادا إلى الجانب الذى تناولته هذه الدراسات من جوانب أزمة النسق التعليمى - على النحو التالى:

(١) دراسات ركزت على الجانب الاجتماعى لأزمة النسق التعليمى : تناولت هذه الدراسات علاقة التعليم بتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، والحراك الاجتماعى. وعلاقة التعليم بالتميزات الاقتصادية والاجتماعية السائدة فى المجتمع المصرى.

ومن أمثلة هذه الدراسات، في كل من المجال التربوي ومجال علم الاجتماع : دراسة مديحة السفطى عن " العلاقة بين التعليم والحراك المهني الاجتماعي "، ودراسة محمد حافظ عن " العلاقة بين التفوق الدراسى والتمايزات الاجتماعية الاقتصادية "، ودراسة سلامة صابر العطار عن "التعليم غير النظامى وتحقيق تكافؤ الفرص فى التعليم الأساسى "، ودراسة سامية السعيد بغاغو عن " سياسة القبول بالجامعات ومدى تحقيقها لمبدأ تكافؤ الفرص للتعليمية "، ودراسة على السيد الشخبيى عن " تكافؤ الفرص والسياسة التعليمية فى مصر " ودراسة نادية يوسف جمال الدين عن " الاختيار للتعليم الجامعى فى مصر ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية "، وأخيرا دراسة على على عبد ربه عن " تكاليف التعليم فى سنة الثانوية العامة وعلاقتها بتكافؤ فرص القبول بالتعليم الجامعى المصرى ".

وقد أتفقت هذه الدراسات على أن التعليم يعيد إنتاج التمايزات الاجتماعية السائدة فى المجتمع المصرى، ويرسخها حتى مع تطبيق نظام المجانية، وأن فرص الاستمرار فى التعليم غير متاحة إلا للقادرين ماديا فقط وما يشير إليه ذلك من أن التعليم المصرى لا يودى إلى تحقيق الحراك الاجتماعى والمهنى. وقد أتفقت هذه الدراسات أيضا فيما خلصت إليه من نتائج على ارتفاع تكاليف التعليم وما يمثل ذلك من عبء على ميزانية الأسرة المصرية حتى فى المدارس الحكومية الرسمية، وعلى عدم تكافؤ فرص القبول بالتعليم الجامعى وخاصة فى كليات القمة أمام طلاب المدارس الحكومية والمدارس الخاصة لصالح الأخيرة حيث يتوقف القبول بهذه الكليات على القدرة المالية للطالب وليس على قدراته الذهنية.

(٢) دراسات ركزت على الجانب أو البعد السياسى لأزمة النمق التعليمى:

تناولت هذه الدراسات دور التعليم المصرى كأداة فى يد السلطة السياسية، وخضوعه للأيديولوجية السياسية السائدة، وكيفية استخدامه لتزييف الوعى الاجتماعى، والحفاظ على الأوضاع القائمة.

ومن أمثلة هذه الدراسات : دراسة سهام نعيم عن " المناهج الدراسية كأسلوب للبط الاجتماعى "، ودراسة د. عبد الباسط عبد المعطى عن "التعليم وتزييف الوعى الاجتماعى "، ودراسة د. نادية سالم عن " التشنئة

السياسية للطفل المصري من واقع تحليل مضمون الكتب المدرسية ،
ودراسة نسرين البغدادي عن " التعليم والتنشئة السياسية في مصر " ، ودراسة
د. كمال المنوفى عن " التعليم فى الخطاب السياسى المصرى " .

وقد خلصت هذه الدراسات فى نتائجها إلى الاتفاق حول استخدام
النسق التعليمى، من قبل الطبقة الحاكمة، كأداة لغرس الأفكار والقيم المتوافقة
مع الأيديولوجية السياسية والتوجهات العقائدية لهذه الطبقة، وذلك عن طريق
المناهج والمقررات الدراسية بصفة خاصة، وما تحمله هذه المقررات من
مضامين تحول دون وعى الطلاب بواقعهم وتفسير تناقضاته تفسيراً حقيقياً
وصحيحاً.

(٣) دراسات تناولت الجانب الاقتصادى لأزمة النسق التعليمى :

حيث ركزت هذه الدراسات على مدى الارتباط بين التعليم - بأنواعه
المختلفة - وقضايا التنمية الاقتصادية.

ومن أمثلة هذه الدراسات : دراسة سهام نعيم عن " التعليم الجامعى
والتنمية فى المجتمع المصرى، دراسة تحليلية لعلاقة التعليم الجامعى بتخطيط
القوى العاملة "، ودراسة أحمد رفعت عبد اللطيف عن " دور التعليم الزراعى
فى التنمية الاقتصادية فى مجتمع ج.ع.م "، ودراسة يسوقى حسين
حول " الكفاية الخارجية للتعليم الثانوى الصناعى فى مصر "، ودراسة محمد
ضياء الدين زاهر عن " قطاع التعليم وسوق العمل فى مصر "، ودراسة سعيد
محمد سعيد السعيد عن " تقويم مناهج المدرسة الثانوية الزراعية بمصر فى
ضوء متطلبات التنمية الزراعية، ودراسة سلامة صابر محمد العطار عن "
التعليم وسوق العمل، دراسة فى كفاية التعليم الثانوى الصناعى فى ضوء
المتغيرات المجتمعية " .

وقد اتفقت معظم هذه الدراسات حول نتيجة أساسية مؤداها أن التعليم
المصرى - بأنواعه المختلفة : الجامعى والفنى - لا تتلاءم مخرجاته مع
احتياجات عملية التنمية الاقتصادية وسوق العمل فى مصر. إلى جانب
انفصال سياسات التعليم، الجامعى والفنى عن خطط التنمية الاقتصادية، فضلاً
عن عدم ارتباط المقررات الدراسية بالحياة العملية وانفصالها عن احتياجات
العمل.

وسوف يتم تناول الدراسات السابقة حول النظام التعليمى المصرى بجوانبه ومنظوماته الفرعية المختلفة، بشكل أكثر تفصيلا خلال الفصول التالية، وفقا للجانب الذى نتناوله هذه الدراسة أو تلك من جوانب الأزمة أو وفقا للمتغير الذى تركز عليه فى ارتباطه بالنسق التعليمى.

أولا: المنطلقات النظرية للدراسة :

التعليم هو الموضوع الأساسى فى " علم اجتماع للتعليم"، وهو الفرع الذى تم الاعتراف به كأحد فروع علم الاجتماع منذ منتصف القرن العشرين وبدأت دراسة موضوعاته وفقا لأساليب وطرائق علم الاجتماع. ويعنى علم اجتماع التعليم - مثل بقية الفروع الأخرى لعلم الاجتماع - تطبيق المنظورات أو الاتجاهات النظرية الاجتماعية على أحد المؤسسات الرئيسية فى المجتمع وهى المؤسسات التعليمية^(١).

وتطبيق الاتجاهات النظرية فى علم الاجتماع على دراسة التعليم تجعله - كغيره من الموضوعات التى تدرس دراسة سوسيولوجية - يخضع للتصنيف الذى تخضع له هذه الاتجاهات من اتجاه راديكالى، واتجاه مثالى أو محافظ، لكل منهما وجهة نظره المختلفة فى التعليم.

وقد تمثلت رؤية التعليم لدى الاتجاه المحافظ فى التصورات التى طرحها العلماء الوظيفيون عن التعليم ومنهم " إميل دوركايم" الذى نظر إلى التعليم - كنظام وكمؤسسة - من خلال الوظيفة التى يؤديها للحفاظ على التماسك الاجتماعى، وهى الوظيفة المتمثلة فى التنشئة الأخلاقية للأجيال الصغيرة^(٢). كذلك يرى " تالكوت بارسونز" أن التعليم يقوم بوظيفة التنشئة الاجتماعية، ويضمن استمرار المعايير والقيم السائدة فى المجتمع، ويساعد على وضع الفرد فى المكان المناسب له داخل النظام الطبقي فى المجتمع وفقا لقدراته الخاصة ووفقا للمهارات التى يكتسبها عن طريق التعليم^(٣). ويترتب على ذلك نتيجة هامة وهى أن التفاوت الاقتصادى - الاجتماعى بين أفراد المجتمع إنما يرجع إلى التفاوت فى مستوى التعليم الحاصل عليه الفرد^(٤).

وقد سيطر المنظور الوظيفى على دراسات علم اجتماع التعليم لفتره طويلة حيث انطلقت تلك الدراسات من الافتراضات النظرية للاتجاه الوظيفى، وهى الافتراضات التى أضفت سمات معينة على الدراسات التى تبنتها حيث تركزت معظم هذه الدراسات على جوانب فنية وجزئية من النظام التعليمى،

مثال ذلك : بعض الدراسات التى تناولت بحث فعالية المدرسة كتنظيم أو كمؤسسة تعليمية، وعلاقة هذه الفعالية بالإدارة داخل المدرسة. كذلك تناول نمط آخر من الدراسات أساليب وطرق التدريس وكيفية تطويرها لتحقيق الاستيعاب الكامل والجيد للمعرفة دون محاولة البحث عن مدى ملائمة هذه المناهج والمعارف أو لا قبل البحث فى تطوير أساليب نقلها إلى الطلاب^(٥).

أما الاتجاه الراديكالى فى علم اجتماع التعليم، فلا توجد لديه تعميمات مطلقة عن التعليم. فالتعليم - فى نظر هذا الاتجاه - تختلف وظائفه وأهدافه ومحتوى العملية التعليمية وأساليبها باختلاف المراحل التاريخية التى يمر بها المجتمع وباختلاف الطبقات الاجتماعية فى العصر الواحد لنفس المجتمع^(٦).

ومن أهم المسملمات النظرية التى يستند إليها الاتجاه الراديكالى بشكل عام - مع الأخذ فى الاعتبار تلك الاختلافات القائمة بين بعض النظريات داخل هذا الاتجاه - ما يلى :

١ - يعكس التعليم دائما طبيعة البنية الاقتصادية - الاجتماعية السائدة فى المجتمع، ويساعد على استمرارها وإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية القائمة.

وفى هذا الإطار يذهب أحد المفكرين الذين ينتمون إلى هذا الاتجاه وهو : لويس ألتوسير " L. Althusser إلى أن النظام التعليمى يعد من الوسائل الهامة فى المحافظة على - وإعادة إنتاج - علاقات الإنتاج الرأسمالية^(٧).

٢ - يستخدم النسق التعليمى كأداة فى يد الطبقة المسيطرة فى المجتمع حيث تخدم المؤسسات التعليمية مصالح هذه الطبقة عن طريق تشكيل وعى الأفراد بما يتوافق مع توجهاتها، ومع الأوضاع السائدة. وفى هذا الإطار، يرى "التوسير" أن النظام التعليمى فى المجتمع الرأسمالى يعتبر من أهم النظم التى تقوم بنقل أيدولوجية الطبقة الحاكمة من خلال خلق وعى طبقى زائف تستند إليه فى سيطرتها على الطبقات الخاضعة، كما يقوم بإعادة إنتاج الاتجاهات والسلوكيات التى تتطلبها جماعات تقسيم العمل الرأسمالى، فيعلم العمال كيف يتقبلون الاستغلال، ويعلم المديرين ورجال الميامة كيف يمارسون السيطرة^(٨).

٣ - أن التنظيم الاجتماعي القائم داخل المدرسة والجامعة من حيث شكل العلاقات الاجتماعية الهرمية فيه يبين : الإدارة والمدرس، وبين المدرس والعقاب.. هذا الشكل من التنظيم الاجتماعي يوجد بنفس الصورة في المصانع ومؤسسات العمل المختلفة. وهو ما يعنى أن التنظيم الاجتماعي في المؤسسات التعليمية قد تم تأسيسه بصورته القائمة على غرس قيم الطاعة والولاء والتنافس والخضوع، من أجل ضمان تشكيل الشخصية وتنشئتها على هذه القيم المطلوبة عند دخولها إلى سوق العمل ومواقع الإنتاج المختلفة وذلك كضمان للطبقة المسيطرة كي تستطيع إحكام سيطرتها على أفراد المجتمع^(١).

في ضوء الاستعراض السابق والموجز للاتجاهين النظريين الأساسيين في علم اجتماع التعليم من حيث رؤيتهما لطبيعة النسق التعليمي، وانطلاقاً من المسلمات النظرية للاتجاه الراديكالي.. يمكن بلورة المنطلقات النظرية للدراسة التطبيقية فيما يلي :

١ - تتناول الدراسة أزمة النسق التعليمي داخل المجتمع المصري على المستوى " الماكرو " - أى الشامل - حيث تركز على تحليل الاتجاهات العامة لأزمة هذا النسق ككل أكثر من تركيزها على المستوى " الميكرو " -أو الجزئى- ومن ثم لن نتطرق للدراسة إلى تناول الجزئيات والقضايا الفنية في مجال التعليم كنظام الامتحانات، والمناهج الدراسية، وأساليب وطرق التدريس، وغير ذلك من قضايا فنية متصلة بالعملية التعليمية، إلا بالقدر الذى تتداخل فيه هذه القضايا مع الاتجاهات العامة لأزمة النسق التعليمي، مما يعنى أن تناولها سوف يأتى تناولاً سريعاً ومحدوداً برغم تسليمنا بأهميتها في العملية التعليمية.

٢ - يتحدد توجه الدراسة نحو التحليل على المستوى الماكرو من النظر إلى التعليم كعملية اجتماعية سياسية وليس كعملية فنية بحتة، فالتعليم له أبعاده السياسية والاجتماعية والاقتصادية أيضاً.

٣ - أزمة التعليم ليست إلا مظهراً من مظاهر أزمة المجتمع المصري، فهى تمثل أحد انعكاسات الأزمة البنائية لهذا المجتمع على أحد أنماطه الفرعية وهو النسق التعليمي. وتتطلب هذه المسألة من اعتقاد أساسى مؤداه أن

التعليم يمثل انعكاسا للظروف الاقتصادية - الاجتماعية السائدة فى المجتمع والتي تتأثر بها فلسفة التعليم وتوجهاته وسياساته.

فإذا كان من المفترض أن يلعب التعليم دورا إيجابيا فى تغيير الأوضاع والظروف السائدة داخل المجتمع - بحيث تأخذ العلاقة شكل التأثير المتبادل بينهما أى تكون علاقة جدلية - فإن هذا الأمر يحدث فقط فى المجتمعات المتقدمة، بينما فى دول العالم الثالث لا يكون للتعليم دور فعال فى توجيه الواقع الاقتصادى - الاجتماعى وتغييره أو التأثير فيه، وليس التعليم فى هذه الدول سوى مرآة عاكسة بشكل سلبي للظروف المحيطة به ^(١٠).

٤ - يشكل التعليم نسقا فرعيا - أو منظومة فرعية - ضمن مجموعة الأنساق الاجتماعية الأخرى التى يتكون منها النظام الاجتماعى العام. ويوجد تفاعل وتأثير متبادل بين النسق التعليمى وغيره من الأنساق الفرعية الأخرى داخل المجتمع، ويتربط على ذلك أن الأزمة التى يمر بها أحد هذه الأنساق لها جذورها الممتدة فى الأنساق الفرعية الأخرى.

٥ - يتشكل النسق التعليمى - من الداخل - من عناصر ومكونات فرعية يوجد بينها أيضا تفاعل وتأثير متبادل. ويعنى ذلك أن هناك مستويين للعلاقة الجدلية : المستوى الأول يتمثل فى تلك العلاقة القائمة بين النسق التعليمى والأنساق الاجتماعية الأخرى، والمستوى الثانى هو تلك العلاقة الجدلية القائمة بين عناصر ومكونات النسق التعليمى والمستويان يسفران عن مؤشرات يمكن أن نستدل منها على أزمة النسق التعليمى وذلك من خلال نمط التفاعل داخل كل من المستويين.

ثانيا : أهداف الدراسة وتساولاتها :

تهدف دراسة أزمة النسق التعليمى إلى تحليل واقع هذا النسق فى المجتمع المصرى من أجل تشخيص أزمته، وتحديد طبيعة رؤية صانع القرار التعليمى لهذه الأزمة، والتعرف على أساليب إدارته لها. وذلك مع الانطلاق مسبقا من أن النسق التعليمى فى مصر يعانى أزمة لها أعراضها أو مؤشرات الخارجية، وعواملها الأساسية.

ومن ثم تتبلور أهداف الدراسة فى أربعة أهداف أساسية، يندرج تحتها مجموعة من التساؤلات الرئيسية والفرعية التى تحاول الدراسة الإجابة عليها من أجل تحقيق هذه الأهداف، وذلك على النحو التالى :

الهدف الأول، يتمثل فى :

تحديد المؤشرات الدالة على أزمة النسق التعليمى، والتى يستدل منها على صحة المقولة التى انطلقت منها الدراسة مسبقا وهى أن النسق التعليمى يمر بأزمة يمكن إدراكها والتعرف عليها من خلال بعض المؤشرات التى تعد بمثابة الأعراض الخارجية لهذه الأزمة. مع تحديد الفترات الزمنية التى شهدت للزيادة أو الخفوت فى حدة هذه الأزمة من خلال ما تدل عليه هذه المؤشرات.

ولتحقيق هذا الهدف، تطرح الدراسة التساؤل الرئيسى التالى، وهو التساؤل الأول فى هذه الدراسة :

(١) ما مدى قدرة النسق التعليمى على تحقيق أهدافه الاقتصادية والاجتماعية؟ وهل اختلفت قدرته على تحقيق هذه الأهداف باختلاف الفترات التاريخية المعنية بها الدراسة ؟. ويمكن الإجابة عن هذا التساؤل الرئيسى من خلال الأسئلة الفرعية التالية :

- أ - ما نسبة بطالة المتعلمين خلال المراحل المعنية بها للدراسة ؟ وهل اختلفت هذه النسبة من مرحلة لأخرى ؟
- ب - ما نسب الاستيعاب خلال المراحل المعنية بها للدراسة ؟ وهل اختلفت هذه النسب من مرحلة لأخرى ؟.
- ج - ما نسب الأمية خلال المراحل المعنية بها للدراسة ؟ وهل اختلفت هذه النسب من مرحلة لأخرى ؟
- د - ما نسب التسرب خلال المراحل المعنية بها للدراسة ؟ وهل اختلفت هذه النسب من مرحلة لأخرى ؟
- هـ - ما نسبة الإنفاق على التعليم خلال المراحل المعنية بها للدراسة ؟ وهل اختلفت هذه النسبة من مرحلة لأخرى ؟

الهدف الثاني : ويتمثل في :

التعرف على طبيعة رؤية صانع القرار التعليمي للأزمة، وأساليب إدارته لها.

ولتحقيق هذا الهدف، تطرح الدراسة التساؤل الرئيسي الثاني وهو :
(٢) ما التصورات التي طرحها صانع القرار التعليمي حول مفهوم أزمة التعليم من وجهة نظره، وما الاجراءات العملية التي طرحها أيضا لإدارة هذه الأزمة ؟ وهل اختلفت إدارة الأزمة من مرحلة لأخرى من المراحل المعنية بها الدراسة ؟
ويمكن الإجابة عن هذا التساؤل الرئيسي من خلال الأسئلة الفرعية التالية :

- أ - ما هي عناصر الأزمة كما يراها صانع القرار التعليمي، وكما يشخصها ؟ وهل اختلفت رؤيته من مرحلة لأخرى ؟ .
- ب - ما أسباب الأزمة كما يراها صانع القرار التعليمي ؟ وهل اختلفت الأسباب المطروحة من مرحلة لأخرى ؟
- ج - ما الأهداف التي انطلق منها صانع القرار التعليمي، متوخيا تحقيقها في إدارته للأزمة ؟ وهل اختلفت هذه الأهداف من مرحلة لأخرى ؟
- د - ما الوسائل أو الأساليب المطروحة لتحقيق هذه الأهداف ؟ وهل اختلفت طبيعة هذه الوسائل من مرحلة لأخرى ؟
- هـ - ما الحلول أو الاجراءات العملية التي طرحها صانع القرار التعليمي لترجمة الوسائل السابقة الى واقع فعلى ؟ وهل اختلفت طبيعة الحلول أو الاجراءات المطروحة من مرحلة لأخرى ؟

الهدف الثالث : ويتمثل في :

تحديد العوامل أو المتغيرات الخارجية والداخلية المسؤولة عن أزمة النسق التعليمي في مصر.

ولتحقيق هذا الهدف، تطرح الدراسة التساؤل الرئيسي الثالث وهو:
(٣) كيف تنعكس الأزمة البنائية في المجتمع المصري على أزمة النسق التعليمي ؟ وما دور كل من العوامل أو المتغيرات الخارجية

والداخلية فى الأزمة البنائية، وأزمة التعليم ؟ وهل تبين تأثير هذه العوامل من مرحلة لأخرى ؟

ويمكن الإجابة عن هذا التساؤل الرئيسى من خلال الأسئلة الفرعية

التالية :

(أ) ما دور التجربة الاستعماريه للمجتمع المصرى فى خلق أزمة

التخلف، وأزمة التعليم ؟ وهل اختلف حجم تأثير هذه التجربة من مرحلة لأخرى من مراحل الدراسة ؟

(ب) ما دور النظام الدولى وانعكاسه على أزمة التخلف وأزمة التعليم؟

وهل اختلف حجم هذا الدور وتأثيره من مرحلة لأخرى ؟.

(ج) ما دور البنية الاقتصادية - الاجتماعية الداخلية وانعكاسها على أزمة

التخلف وأزمة التعليم ؟ وهل اختلف دور هذه البنية الداخلية وطبيعة انعكاسها على الأزمة من مرحلة لأخرى ؟

الهدف الرابع : ويتمثل فيما يلى :

محاولة تشخيص أزمة النسق التعليمى فى ضوء علاقته بالأنساق

الاجتماعية الأخرى. وفى ضوء العلاقة القائمة بين مكوناته وعناصره الداخلية

ولتحقيق هذا الهدف، تطرح الدراسة التساؤل الرئيسى الرابع على

النحو التالى :

(٤) ما طبيعة العلاقة القائمة بين النسق التعليمى والأنساق الفرعية

الأخرى داخل المجتمع ؟ وما طبيعة العلاقة القائمة بين المكونات

والعناصر الداخلية للنسق التعليمى ؟.

ويمكن الإجابة عن هذا التساؤل الرئيسى من خلال الأسئلة الفرعية

التالية :

أ - ما طبيعة العلاقة القائمة بين النسق التعليمى والنسق الاقتصادى من

حيث أخذ كل منهما، لاحتياجات وإمكانيات النسق الآخر، فى اعتباره

عند صياغة سياساته ؟ وهل تختلف طبيعة هذه العلاقة من مرحلة

لأخرى من مراحل الدراسة ؟

ب - ما طبيعة العلاقة القائمة بين النسق التعليمى والنسق الاجتماعى من حيث الدور الذى يقوم به النسق التعليمى فى تحقيق تكافؤ الفرص، والحراك الاجتماعى المساعد، وتحقيق المكانة الاجتماعية المرتفعة بارتفاع المستوى التعليمى للفرد ؟ وهل اختلفت طبيعة هذا الدور من مرحلة لأخرى من مراحل الدراسة ؟

ج - ما طبيعة العلاقة القائمة بين النسق التعليمى والنسق الثقافى من حيث الدور الذى يقوم به النسق التعليمى فى تحقيق التجانس الثقافى والفكرى بين أبناء الجيل الواحد، وفى تدعيم الثقافه القومية واللغة القومية؟ وهل اختلفت طبيعة هذه العلاقة من مرحلة لأخرى من مراحل الدراسة؟.

د - ما طبيعة العلاقة القائمة بين مكونات النسق التعليمى من حيث مدى اتساق السياسات التعليمية المطبقة فى الواقع مع كلا من : الفلسفة الاجتماعية للمجتمع المصرى، والفلسفة التعليمية المنبثقة عنها. ومن حيث أيضا مدى تحقيق العملية التعليمية - بمكوناتها الفرعية المختلفة- لأهداف السياسة التعليمية من جانب، ولأهداف الفلسفة التعليمية من جانب ثانى، ومن حيث مدى اتساق هذه المكونات الفرعية للعملية التعليمية مع بعضها البعض من جانب ثالث.

ثالثا: المجال الزمنى للدراسة :

لقد تم اختيار الفترة الواقعة بين قيام ثورة ٢٣ يوليو عام ١٩٥٢ وعام ١٩٩٠، كفترة للتحليل وإطار زمنى للدراسة ويرجع اختيار عام ١٩٥٢ كبداية لفترة الدراسة إلى أن عام الثورة يمثل بداية مرحلة جديدة فى تاريخ التعليم المصرى حيث انتابت السياسة التعليمية فى مصر تغيرات واسعة - وكمية بشكل خاص - وأيضا تطورات متلاحقة. أما فيما يتعلق بالتوقف عند عام ١٩٩٠ - كنهاية لفترة الدراسة - فلأنها تمثل نهاية العقد الثانى لمرحلة التوجه الليبرالى والتي بدأت من عام ١٩٧٠، فضلا عن أن عام ١٩٩٠ يمثل نهاية عهد وزير التعليم السابق (د. فتحى سرور).

ويمكن تقسيم هذه الفترة الزمنية إلى فترتين فرعيتين : الأولى: هى مرحلة التوجه الاشتراكى من عام ١٩٥٢ إلى عام ١٩٧٠، والثانية: هى

مرحلة التوجه الليبرالى من عام ١٩٧٠ وحتى عام ١٩٩٠. وقد جاء اختيار المرحلة الأولى من أجل التعرف على مدى انعكاس تغيرات هذه المرحلة على النسق التعليمى وعلى طبيعة الأزمة فى هذا النسق، وزيادة أو خفوت حدتها خلال هذه المرحلة. أما المرحلة الثانية وهى مرحلة التوجه الليبرالى-والتي شهدت ردة على مبادئ ثورة يوليو فى مجال التعليم - فقد كانت للتحويلات الاقتصادية والاجتماعية التى شهدها هذه المرحلة آثارها العديدة على النسق التعليمى وعلى حدة الأزمة فى هذا النسق. ومن ثم فقد تم اختيار هذه المرحلة للتعرف على كيفية اختلاف أزمة النسق التعليمى عن المرحلة السابقة ذات التوجه الاشتراكى - من حيث طبيعة الأزمة، ودرجة حدتها، وأسلوب إدارتها أيضا - بين المرحلتين باختلاف طبيعة البنية الاقتصادية - الاجتماعية السائدة فى كل منها.

رابعاً: أسلوب الدراسة :

تعتمد الدراسة على المنهج الجدلى الذى يمكن من خلاله التعرف على طبيعة العلاقة الجدلية القائمة بين أزمة النسق التعليمى، والأزمة البنائية العامة داخل المجتمع المصرى من جانب.. وعلى طبيعة العلاقة القائمة بين النسق التعليمى والأنساق الاجتماعية الأخرى داخل المجتمع من جانب آخر، حيث أن هذه العلاقات هى علاقات تأثير وتأثر متبادل، ويصعب فهم وتفسير أزمة النسق التعليمى بمعزل عنها.

وفى إطار هذا المنهج الجدلى سوف تستخدم الدراسة لتحقيق أهدافها أساليب البحث التالية :

(١) الأسلوب التاريخى :

وسوف تعتمد الدراسة على الأسلوب التاريخى لتحقيق أحد أهدافها وهو الهدف الخاص بالتعرف على العوامل الخارجيه والداخلية لأزمة النسق التعليمى من خلال الكشف عن كيفية انعكاس الأزمة البنائية فى المجتمع المصرى على النسق التعليمى، حيث يمكن باستخدام الأسلوب التاريخى تحليل التحويلات التى طرأت على خصائص التكوين الاقتصادى - الاجتماعى

للمجتمع المصري فى علاقتها بالتحويلات التى طرأت على النسق التعليمى، وكيف أثرت تلك التحويلات على أزمة هذا النسق.

(٢) تحليل الوثائق باستخدام أسلوب تحليل المضمون :

وسوف تستخدم الدراسة هذا الأسلوب للوقوف على كيفية إدارة أزمة النسق التعليمى وطبيعة رؤية صانع القرار التعليمى للأزمة، كأحد الأهداف الأساسية التى تسعى الدراسة الى تحقيقها. وذلك من خلال التحليل الكيفى لمضمون بعض الوثائق الرسمية الصادرة فى الفترة من ١٩٥٢-١٩٩٠. والوثيقة تعنى هنا : كل تقرير رسمى صادر عن الدولة أو عن وزارة التعليم. إضافة إلى الأحاديث والتصريحات الرسمية لوزراء التعليم.

وسوف يكون التحليل على الأنماط التالية من الوثائق :

- أ - أحاديث وتصريحات وزراء التعليم للصحف المصرية.
 - ب - التقارير والبيانات الصادرة عن وزارات التعليم.
 - ج - القرارات والقوانين الخاصة بالتعليم.
 - د - مشروعات واستراتيجيات تطوير التعليم الصادرة خلال الفترة المعنية بها الدراسة.
 - هـ - المواثيق الخادعة بكل مرحلة زمنية من مراحل الدراسة، مثل الدستور وبرنامج العمل الوطنى، وورقة أكتوبر.
- ويمكن الاستعانة بهذه الوثائق فى التحليل من خلال بيان موقع التعليم فيها، وأهداف السياسة التعليمية وفلسفة التعليم كما حددتها تلك الوثائق.

(٣) إعادة تحليل الإحصاءات ونتائج الدراسات :

وتلك لإعادة تحليل الإحصاءات ونتائج الدراسات السابقة، حيث تعتمد الدراسة على إعادة تحليل نتائج البحوث والدراسات التى أجريت حول الجوانب المختلفة لأزمة النسق التعليمى. فضلا عن إعادة تحليل بعض البيانات الخام كالإحصاءات الخاصة بنسب الاستيعاب فى مراحل التعليم

المختلفة، ونسب التسرب، ونسبة البطالة، وحجم الإنفاق على التعليم، وأيضا معدلات الأمية. ويتم استخدام هذا الأسلوب في إطار ما تهدف إليه الدراسة من تحديد المؤشرات الدالة على أزمة النسق التعليمي، إلى جانب الاستعانة بنتائج الدراسات السابقة في محاولة تشخيص أزمة النسق التعليمي في ضوء علاقته بالأنساق الفرعية الأخرى، وذلك كأحد الأهداف الرئيسية التي استهدفت الدراسة تحقيقها.



هوامش الفصل الثالث

- (1) Olive Banks: The Sociology of Education, B.T. Batsford LTD, London, 1977, P.1.
- (2) Ibid, p.4. And See Also:
Ivor Morish : The Sociology Of Education, An Introduction, George Allen And Unwin Ltd, London, 1974, p.29.
- (3) Patrick Mc Neill And Charles Townley (eds.): Fundamentals Of Sociology, Hutchimson, London, 1981, p.231
- (٤) د. حسن حسين البيلاوي: تحرير الإنسان في الفكر التربوي، دراسة في تطور وتصنيف الاتجاهات المعاصرة في علم اجتماع التربية في مؤتمر الديمقراطية والتعليم في مصر، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأمم المتحدة مع رابطة التربية الحديثة، (١٩٨٤-٤/٥-٢)، مطبوعات مجلة التربية الحديثة - دار الفكر المعاصر ط١/١٩٨٦، ص ص ٢٠ - ٢١.
- (٥) المرجع السابق - ص ص ٢٢ - ٢٨.
- (٦) د. سعيد إسماعيل علي: الفكر التربوي العربي الحديث، عالم المعرفة، العدد (١١٣) - ١٩٨٧ - ص ٣٣٠.
- (7) Roland Meighan: Perspectives on Society: An Introductory Reder In Sociology, Thomas Nelson In Association. London, 1979, p. 109.
- (8) Michael Harambos and Robin Heald: Sociology, Themes And perspectives, University Toutarial Press, London, 1980, p. 180.
- (٩) د. حسن حسين البيلاوي، تحرير الإنسان في الفكر التربوي، مرجع سابق، ص ص ٣٠ - ٣١.
- (١٠) د. سعيد إسماعيل علي: الفكر التربوي العربي الحديث، مرجع سابق، ص ٥.

الفصل الرابع

المؤشرات الخارجية لأزمة النسق التعليمي:
" أعراض الأزمة "

الفصل الرابع

المؤشرات الخارجية لأزمة النسق التعليمي :

" أعراض الأزمة "

ويحتوى الفصل على العناصر التالية :

- (١) بطالة المتعلمين.
- (٢) نسب الاستيعاب
- (٣) نسب التسرب
- (٤) نسبة الإنفاق على التعليم.
- (٥) تعدد فترات اليوم الدراسي.

مقدمة :

يرتبط حدوث الأزمة الاجتماعية وفقا لتعريف هابيرماس الذى سبقت الإشارة إليه، بعجز النسق الاجتماعى عن تحقيق أهدافه وحل مشكلاته. وهى ما يطلق عليها مؤشرات الأزمة، حيث يمكن الاستدلال على وجود الأزمة وإدراكها، وقياسها أيضا من خلال مؤشرات خارجية تشير فى مجملها إلى عجز النسق الاجتماعى عن تحقيق أهدافه وحل مشكلاته.

ويشير ذلك تساؤلا أساسيا حول مدى قدرة النسق التعليمى داخل المجتمع المصرى على تحقيق أهدافه وحل مشكلاته، باعتباره النسق الذى سوف تتم دراسة أزمته كنموذج للأزمة الاجتماعية. ومن ثم ينبغى أولا التعرف على المؤشرات الخارجية التى تؤكد وجود هذه الأزمة .

بداية.. تتفق معظم الكتابات على اعتبار بداية النصف الثانى من عقد الستينيات بمثابة إعلان حقيقى عن وجود أزمة فى نظام التعليم المصرى وعن ضرورة البدء فى إصلاحه وتطويره لتجاوز هذه الأزمة حيث صدر فى عام ١٩٦٥ قرار جمهورى بتشكيل لجنة وزارية لدراسة مشكلات التعليم والعمل، واحتياجات خطة التنمية من القوى العاملة، وسياسة التعليم فى جميع مراحله.

ويمكن القول بأنه حتى قبل الإعلان الصريح عن أزمة النظام التعليمى ومنذ الخمسينيات وحتى الآن لم تتغير نوعية المشكلات التعليمية المثارة والتى تعبر عن عجز النسق التعليمى عن تحقيق أهدافه، وبالتالي تعبر عن اجتياز هذا النسق لأزمة اجتماعية.

فقد جاء فى تقرير وزارة التربية والتعليم لعام ١٩٥٧:

"رأت الوزارة أن مرحلة التعليم الابتدائى تواجه مشكلات كثيرة نحتاج إلى دراسة عميقة للوقوف على أسبابها، واقتراح علاج لها، وإنطلاقا من ذلك صدر القرار الوزارى رقم ١٢٦ فى ٢٧/٣/١٩٥٥ بتأليف لجنة لبحث حالة التعليم الابتدائى من حيث المباني، والأدوات، والمعدات، وكفايتها

والمعلمين ومؤهلاتهم وكفاياتهم، وطرق التدريس، والخطة، والمناهج ومستويات التلاميذ، والإدارة، والنفقات»^(١).

وفى حقبة الستينيات، أشار الخطاب السياسى وتصريحات وزراء التعليم إلى بعض المشكلات التعليمية مثل: مشكلة انخفاض مستوى التعليم، وتختلف أساليب التقويم ونظم الامتحانات، وعدم الاهتمام الكافى بالتعليم الفنى، ونقص إعداد المعلم، وكثافة الفصول، وتعدد فترات اليوم الدراسى، إضافة إلى مشكلة المناهج والبرامج الدراسية وضرورة تطويرها^(٢).

ومع بداية حقبة السبعينيات، أشار بيان الحكومة المصرية فى ١٩٧٠/١١/٢٥، إلى أن "وزارة التربية والتعليم ستبدأ فى تلافى عيوب اكتظاظ المناهج، وتختلف نظم الامتحانات"، كما تحدث بيان الحكومة فى ١٩٧١/١٢/٢٩ عن اعتزام الدولة الإسراع فى تحديث التعليم بتحقيق الاستيعاب الكامل للأطفال الملزمين حتى عام ١٩٨٠، والتوسع فى التعليم الفنى، ومحو الأمية. وأشار بيان الحكومة فى ١٩٧٣/٤/٢١ إلى تطوير التعليم من زاوية ربط التعليم الثانوى بالحياة العملية. وطالب بيان الحكومة فى ١٩٧٤/٤/٢٧ بزيادة معاهد تخريج المعلمين والتوسع فى إنشاء كليات التربية من أجل الإعداد الجيد للمعلم، إضافة إلى تطوير المناهج بما يساعد الطلبة على الفهم لا الحفظ، ودعم الكتاب الجامعى^(٣).

وقبل انتهاء حقبة السبعينيات، فى سبتمبر من عام ١٩٧٩، أعدت وزارة التربية والتعليم ورقة عمل بعنوان: "تطوير وتحديث التعليم فى مصر"، حيث قامت بسرد السلبيات ونواحي القصور التى ترى أن التعليم المصرى - بمختلف مراحل وأنواعه - مازال يعاني منها برغم الإنجازات التى تحققت منذ قيام الثورة. ومن هذه السلبيات: نقص عدد المباني المدرسية، وارتفاع نسبة التسرب، وعدم التكافؤ بين تعليم الريف وتعليم المدينة، واعتماد أساليب وطرق التدريس والتقويم على الحفظ والتلقين، ونقص تدريب المعلم وتأهيله، وعدم التوازن بين الخريجين وسوق العمل، إلى جانب نقص معدلات الإتفاق على الطالب والتجهيزات المدرسية^(٤).

ومع بداية حقبة الثمانينيات، تناول الخطاب السياسى "مشكلات التعليم" المتمثلة فى: نقص الأبنية والتجهيزات المعملية، العجز فى المدرسين، وتختلف المناهج وطرق التدريس واعتمادها على الحفظ والتلقين،

والعجز فى المعلمين المؤهلين، ونقص الاهتمام بالتعليم الفنى برغم أهميته لعملية التنمية، وزيادة أعداد خريجي الجامعات، وارتفاع نسبة التسرب، ومعدلات الأمية^(٥)

ولم تتغير نوعية المشكلات التعليمية المثارة مع منتصف عقد الثمانينيات حيث انحصرت فى نفس المشكلات مابين : نقص الاعتمادات، والعجز فى المباني المدرسية وتدهورها، وزيادة كثافة الفصول، وتعدد فترات اليوم المدرسى، وانخفاض أداء طرفى العملية التعليمية : المدرس والطالب، وقصر اليوم الدراسى، وكثافة الفصول^(٦).

ولم تتغير طبيعة المشكلات التعليمية - والمعبرة عن قصور النسق التعليمى - مع نهاية عقد الثمانينيات، وحتى بداية التسعينيات بحيث يمكن حصر هذه المشكلات منذ الخمسينيات وحتى بداية التسعينيات وهى الفترة المعنية بها الدراسة، فى مجموعة المشكلات التالية :

- الأمية.
- عجز النسق التعليمى عن تحقيق الاستيعاب الكامل لمن هم فى سن الإلزام.
- ارتفاع نسبة التسرب والرسوب.
- نقص عدد الأبنية المدرسية وسوء حالة المباني القائمة.
- نقص إعداد وتدريب المعلمين وعدم كفايتهم.
- تخلف أساليب وطرق التدريس واعتمادها على الحفظ والتلقين.
- تخلف المناهج الدراسية واكتظاظها.
- تكلف نظم الامتحانات وأساليب التقويم.
- تدهور مستوى التعليم والخدمة التعليمية المقدمة.
- انخفاض مستوى خريجي الجامعات، وزيادة أعدادهم.
- عدم الاهتمام الكافى بالتعليم الفنى برغم أهميته لعملية التنمية.
- كثافة الفصول.
- تعدد فترات اليوم المدرسى.
- عدم التكافؤ بين تعليم الريف وتعليم المدينة.
- عدم التوازن بين الخريجين وسوق العمل.
- مشكلة الإنفاق ما بين نقص الاعتمادات ومصادر التمويل.

وتعتبر هذه المشكلات عن عجز النسق التعليمى فى مصر عن تحقيق أهدافه وحل مشكلاته المختلفة بشكل يعوقه عن المساهمة فى تغيير وتطوير واقعنا الاجتماعى. ومن ثم تعتبر هذه المشكلات بمثابة مؤشرات على وجود أزمة داخل النسق التعليمى المصرى.

ويمكن من خلال هذا الفصل استعراض أهم هذه المؤشرات خلال مرحلتى: التوجه الاشتراكى، والتوجه الليبرالى، من أجل تحقيق الأهداف التالية:

أولاً : التعرف على مدى اختلاف طبيعة الأزمة بين المرحلتين من خلال اختلاف أو تشابه طبيعة المؤشرات المعبرة عنها.

ثانياً : التعرف على مدى اختلاف حدة الأزمة بين المرحلتين من خلال ارتفاع أو انخفاض نسب هذه المؤشرات.

وبإضافة إلى ذلك فإن تحديد مؤشرات الأزمة يعد مدخلا ضروريا ومقدمة لا بد منها قبل التعرف على أساليب إدارة النظام لهذه الأزمة، وهو موضوع الفصل التالى.

⇒ وفيما يلى عرض لأهم مؤشرات أزمة النسق التعليمى :

(١) البطالة المتعلمين :

يعتبر هذا المؤشر من أبرز المؤشرات على أزمة النسق التعليمى لأنه يعبر عن قصور النسق وعدم قدرته على تحقيق أهم أهدافه وهو الهدف الاقتصادى المتعلق بتلبية احتياجات سوق العمل وعملية التنمية الاقتصادية.

والمجتمع المصرى لا يعاني فقط من بطالة المتعلمين، وإنما يعاني من بطالة عامة ارتفعت نسبتها بشكل واضح خلال مرحلة للتوجه الليبرالى - وخاصة فى حقبة الثمانينيات - عن نسبتها فى مرحلة للتوجه الاشتراكى.

(*) تعنى الدراسة بمصطلح "المؤشرات هنا الإشارة إلى الأعراض الخارجية التى تفصح من خلالها الأزمة عن وجودها.

فوفقاً لبيانات التعداد العام للسكان، بلغ عدد المتعلمين عن العمل مع بداية الستينيات (١٧٥ ألف) بنسبة بطالة (٢٢٪) وذلك فى عام ١٩٦٠. ثم وصل عدد المتعلمين إلى (٨٥٠ ألف) بنسبة بطالة (٧٧٪) فى عام ١٩٧٦. ثم تقام عدد المتعلمين عن العمل حيث وصل إلى (٢٠١ مليون) بنسبة (١٤٧٪) فى عام ١٩٨٦^(٧).

وإذا كانت نسبة البطالة العامة قد ارتفعت خلال مرحلة التوجه الليبرالي عنها في مرحلة التوجه الاشتراكي، فإن بطالة المتعلمين قد ارتفعت أيضا في المرحلة الأولى، حيث تشير الإحصاءات إلى إختلاف الخصائص التعليمية للمتطلين عن العمل بين المرحلتين إختلافا ينع عن عمق الخلل بين مخرجات النسق التعليمي وسوق العمل خلال مرحلة التوجه الليبرالي عنها في مرحلة التوجه الاشتراكي.

فقد تركزت المعدلات العالية للبطالة خلال مرحلة التوجه الاشتراكي بين الفئات غير المؤهلة بينما ارتفع النصيب النسبي للمؤهلين من جملة المتطلين من (٢٤٪) عام ١٩٦٠ إلى (٦٠٪) عام ١٩٧٨. أما النصيب النسبي لقوة العمل ذات المستوى العالي من التعليم (من خريجي التعليم المتوسط فيما أعلى) من جملة المتطلين فقد تضاعف مرتين ونصف خلال الفترة من ١٩٦٠-١٩٧٦، بينما انخفض النصيب النسبي لقوة العمل من جملة المتطلين لغير المؤهلين إلى حوالي النصف خلال نفس الفترة^(٨). مما يعني أن ارتفاع المستوى التعليمي خلال مرحلة التوجه الليبرالي قد اقترن بانخفاض فرص العمل المتاحة، وبذلك ارتفعت نسبة بطالة المتعلمين خلال هذه المرحلة عن نسبتها خلال مرحلة التوجه الاشتراكي التي اقترن فيها ارتفاع المستوى التعليمي بآتاحة فرص أكبر للعمل.

غير أن انخفاض نسبة بطالة المتعلمين خلال الستينيات عنها في السبعينيات والثمانينيات لايعني أن عدم التوازن بين مخرجات النسق التعليمي واحتياجات سوق العمل لم يكن قائما في الستينيات، وإنما يعني فقط أنه كان أقل حدة. ويشير إلى ذلك ما جاء في تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة عن سياسة التعليم في ج.م.ع عام ١٩٦٥، حيث بين ذلك التقرير: " أن التوسع في التعليم قد سار على نفس قاعدته القديمة في اتجاه كمي دون أن يوجه بطريقة محكمة لمقابلة الاحتياجات النوعية التي تتطلبها التنمية الاقتصادية والاجتماعية"^(٩). وهو ما يؤكد وجود الخلل بين مخرجات النسق التعليمي واحتياجات سوق العمل، والذي يعبر عن إنتاج النسق التعليمي لأعداد وفيرة من القوى العاملة التي لا يوجد عليها طلب في سوق العمل ولاحتياجها عملية التنمية بينما نقل نوعيات وأعداد القوى العاملة التي يحتاج إليها سوق العمل.

مثال آخر على هذا الخلل أو عدم التوازن في السبعينيات ما جاء في المذكرة التي قدمها المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا عن "سياسة إعداد التقنيين" لتقدير الاحتياجات المطلوبة في القطاعات الهندسية المختلفة في مصر من التقنيين الصناعيين في الفترة من عام ١٩٧٥- وحتى عام ٢٠٠٠، حيث بلغ المعدل السنوي للاحتياجات حسب القطاعات الهندسية (١٠٤٢٠) تقني صناعي سنوياً، في حين لم يتجاوز خريجو المعاهد الفنية الصناعية عام ١٩٨١- على سبيل المثال - (١٨٥٠) خريجاً وفقاً لإحصاءات وزارة التعليم العالي (في الكتاب السنوي، ١٩٨١) ^(١١).

(٢) نسب الاستيعاب :

يشير انخفاض نسب الاستيعاب إلى عجز النسق التعليمي عن تحقيق أحد أهدافه وهو الهدف الاجتماعي المتعلق بتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، ومن ثم تعبر عن أحد مؤشرات أزمة هذا النسق.

فعلى الرغم من التوسع الكبير في التعليم والارتفاع المستمر في أعداد المقيدین داخل مراحل التعليم المختلفة منذ ثورة ١٩٥٢ وحتى الآن.. إلا أن النسق التعليمي مازال عاجزاً عن تحقيق الاستيعاب الكامل.

فخلال مرحلة التوجه الاشتراكي، تميز النسق التعليمي بالتوسع الكبير في الفرص التعليمية على كل المستويات حيث زاد عدد الطلاب بسرعة لم يسبق لها مثيل في كل المراحل التعليمية ^(١١). فقد بلغت معدلات القيد بالمرحلة الابتدائية في عام ١٩٦٠ (٧٧٪) ووصلت إلى (٧٨٪) في عام ١٩٦٥، وفي المرحلة الإعدادية في عام ١٩٦٠ كانت معدلات القيد (١٥٨٪)، ووصلت إلى (٢٩٣٪) في عام ١٩٦٥، وفي المرحلة الثانوية كانت معدلات القيد (١٦٣٪) عام ١٩٦٠ ووصلت إلى (١٧٪) في عام ١٩٦٥. وامتد هذا التوسع الكمي خلال مرحلة التوجه الليبرالي، حيث بلغت معدلات القيد في التعليم الابتدائي مع منتصف السبعينيات (٧٢٪)، وفي التعليم الإعدادي (٥٠٪)، والتعليم الثانوي (٣٠٪) ^(١٢). كذلك ارتفعت نسبة المقبولين بالصف الأول الابتدائي بالنسبة لمن هم في سن الإلزام (٦-٨ سنوات)، من (٧٧٪) في عام ١٩٧٥/٧٤، إلى (٨٤٫٢٪) في عام ١٩٨٣/٨٢ ^(١٣).

وبرغم ما تشير إليه النسب السابقة من ارتفاع قدرة النسق التعليمي على الاستيعاب.. إلا أن النسبة التي مازالت متبقية خارج مؤسسات التعليم هي نسبة مرتفعة أيضاً، وتدل على تلك معدلات الأمية، ونسب التسرب. فالنظام التعليمي في مصر لا يزال عاجزاً عن استيعاب جميع الأطفال في سن الإلزام، وهو ما تشير إليه معدلات الأمية التي مازالت مرتفعة برغم انخفاضها من نحو (٨٠٪) قبل ثورة ١٩٥٢ إلى حوالي (٧٠٪) عام ١٩٦٠ إلى (٥٦٪) عام ١٩٧٦، إلا أن هذه النسبة الأخيرة لم تنخفض إلا بمعدل ١٥٪ خلال العشرين سنة الأخيرة، كما بدأت أعداد الأميين في تزايد وخاصة مع الزيادة السكانية السريعة^(١٤) وتعتبر الأمية أحد مؤشرات أزمة النسق التعليمي. كذلك تشير نسب التسرب إلى عجز النسق التعليمي عن تحقيق الاستيعاب الكامل، فعلى الرغم من انخفاض نسب التسرب في التعليم الابتدائي من (٩٣٪) عام ١٩٦٧/٦٦ إلى (٣٨٪) عام ١٩٧٦/٧٥، إلا أنها ارتفعت منذ منتصف السبعينيات حتى بلغت (٥٢٪) عام ١٩٧٩/٧٨^(١٥) وتعنى ظاهرتي التسرب والأمية، أن أعداداً كبيرة من السكان لا تزال خارج النسق التعليمي.

وفيما يتعلق بالاستيعاب في مرحلة التعليم الجامعي، فإن الأرقام تشير إلى الارتفاع المستمر في أعداد المقيدين بهذه المرحلة. إذ ارتفع عدد المقيد من (٥١١٩٦) عام ١٩٥٤/٥٣ إلى (٨٢٧١٢) مع بداية الستينيات إلى (١٢٤٢٢٧) عام ١٩٦٩/٦٨، ثم امتد هذا التوسع الكمي في السبعينيات حيث وصل إلى (٢٧٩٨٤٩) في عام ١٩٧٥/٧٤، وبلغ (٤٣٢٧٢٦) عام ١٩٧٨/٧٧^(١٦) ومع بداية الثمانينيات، بلغ عدد المقيد في التعليم الجامعي (٥٤٤١٥٣) في عام ١٩٨١/٨٠ ووصل إلى (٦٦٧٩٨٧) في منتصف الثمانينيات^(١٧).

غير أنه برغم الأرقام السابقة التي تشير إلى تزايد أعداد المستوعبين في التعليم الجامعي منذ بداية الخمسينيات، إلا أن نسبتهم إلى السكان في الشريحة العمرية (١٨-٢٢ سنة) مازالت منخفضة. فقد بلغت هذه النسبة في عام ١٩٦٠ (٤١٪)، وفي عام ١٩٦٦ (٥٩٪)، وفي عام ١٩٧٥/٧٤ (٩٩٪)، ووصلت في عام ١٩٨٤/٨٣ إلى (١٥٪). وهي نسب منخفضة

إذا ما قورنت بدول العالم المختلفة - المتقدمة والمتخلفة - حيث تراوحت في هذه الدول ما بين ٢٠٪ إلى أكثر من ٥٠٪^(١٨).

وكذلك تتخفّض نسب الاستيعاب في مصر في مرحلة التعليم العالي بشكل عام (والذي يشمل الجامعات والمعاهد العليا) مقارنة بالدول الأخرى. فتشير إحصاءات اليونسكو لعام ١٩٨٤ إلى نسبة المسجلين في التعليم العالي لدى بعض الدول: حيث بلغت هذه النسبة في كندا (٤٤٪)، وفي إسرائيل (٣٤٪) وفي الأردن (٣٧٪)، وفي الأرجنتين (٣٦٪)، بينما بلغت نسبتهم في مصر (٢١٪)^(١٩).

ومن ثم، فإنه يمكن القول بأن نسب الاستيعاب في مصر مازالت دون المستوى المطلوب وهو ما يعنى أن النسق التعليمى مازال عاجزا عن ملاحقة الطلب المتزايد على التعليم.

وفي هذا الإطار، يؤكد "فيليب كوميز" بأن الدول النامية تعاني من وجود فجوة بين الطلب على التعليم، وبين قدرة النظم التعليمية فيها على تحقيق هذا الطلب المتزايد، وهو ما يعد في رأيه مؤشرا رئيسيا في تشخيص أزمة أى نظام تعليمى^(٢٠).

(٣) نسب التسرب :

يعنى التسرب انقطاع التلميذ عن المدرسة بعد التحاقه بها. ومن ثم فإن نسب التسرب تشير إلى مدى قدرة النسق التعليمى على الاحتفاظ بالمتحقين به، وهو ما يشكل أحد أهداف هذا النسق. كما يرى البعض أن نسب التسرب تعتبر مؤشرا على مدى كفاءة النظام التعليمى ولبلا على فشل أو نجاح هذا النظام في أداء وظيفته^(٢١).

والمجتمعات النامية بشكل عام، تشهد نسبة عالية من المتسربين من المرحلة الابتدائية حتى تصل في بعض الدول إلى نصف عدد التلاميذ الذين التحقوا بالصف الأول الابتدائى حيث يتركّون التعليم قبل إتمام الدراسة بالصف الرابع، وقبل أن يلموا بشكل كلف بالقراءة والكتابة، مما يجعلهم يرتدون مرة أخرى إلى الأمية^(٢٢).

وفي مصر، وعلى الرغم من ارتفاع نسب التسرب خلال مرحلة التوجه الاشتراكي في الخمسينيات والستينيات، إلا أنها بدأت في الانخفاض مع نهاية الستينيات وبداية السبعينيات ثم عادت إلى الارتفاع مرة أخرى بعد

تطبيق سياسات الانفتاح الاقتصادى مما جعل ارتفاعها - خلال هذه المرحلة - مرتبطا بطبيعة التحولات الاقتصادية والاجتماعية التى طرأت على المجتمع المصرى بعد تطبيق هذه السياسات، وهو ما تؤكدته البيانات الاحصائية التى تشير إلى ارتفاع نسب التسرب بين فئات اجتماعية معينة.

فبعد أن كانت نسبة التسرب فى مرحلة التعليم الابتدائى قد انخفضت من (٩٣٪) عام ١٩٦٧/٦٦، إلى (٥٨٪) عام ١٩٧١/٧٠، ثم إلى (٣٧٪) عام ١٩٧٤/٧٣، بدأت فى الارتفاع مرة أخرى منذ عام ١٩٧٥/٧٤ حيث بلغت (٤٧٪)، ووصلت مع نهاية السبعينيات وبالتحديد فى عام ١٩٧٩/٧٨ إلى (٥٢٪)، ومع انتصاف عقد الثمانينات وفى عام ١٩٨٥/٨٤ وصلت نسبة التسرب إلى (٧٤٪)^(٢٣). ووفقا لبيانات احصائية أخرى وردت فى احدى الدراسات، بلغت نسبة المتسربين من الدفعة التى التحقت بالصف الأول الابتدائى حتى نهاية المرحلة الابتدائية فى العام الدراسى ١٩٥٧/٥٦ حوالي (٦٦٪)، وانخفضت هذه النسبة إلى (٢٣٧٪) خلال العام الدراسى ١٩٧١/٧٠، إلا أنها ما لبثت أن ارتفعت مرة أخرى إلى (٣٠٧٪) خلال العام الدراسى ١٩٧٤/٧٣^(٢٤).

ويبدو ارتباط ظاهرة التسرب خلال مرحلة التوجه اللىبرالى بطبيعة التحولات الاقتصادية والاجتماعية للسائدة خلال هذه المرحلة، مما تشير إليه الإحصاءات التى تؤكد ارتفاع نسب التسرب بين فئات اجتماعية معينة. فلم يوجد بين المتسربين - على سبيل المثال - حالة واحدة من الفئات ذات الدخل المرتفع، بينما وجدت (٥٦٪) من الحالات من نوى الدخل المتوسط، و(٣٧٪) من نوى الدخل المنخفض^(٢٥).

وتشير إحدى الدراسات إلى أنه عند مراجعة الفئات الاجتماعية التى ترتفع بينها نسب التسرب، وجد أنهم من أبناء الفقراء والفلاحين أو من أبناء الأسر الأكثر عددا، وكذلك من أبناء ساكنى الأحياء الشعبية، وأبناء الأميين، وكذلك بين الإناث أكثر من الذكور^(٢٦) فقد ارتفعت نسبة التسرب - على سبيل المثال - فى عام ١٩٧٩/٧٨ بين أبناء الفلاحين الفقراء والمعدمين حيث بلغت (٤٥٪) وكانت هى أعلى نسب للتسرب، بينما أقل نسبة كانت بين أبناء التجار (٣٤٪)^(٢٧).

ويعنى ذلك أن ظاهرة التسرب خلال مرحلة التوجه الليبرالى قد ارتبطت بالفقر، وهو ما يشير إلى البعد الطبقي لهذا المؤشر من مؤشرات أزمة النسق التعليمى خلال السبعينيات والثمانينات، حيث تبرز ظاهرة التسرب بشكل أوضح فى الريف عن المدينة، وفى الأحياء الشعبية أكثر من الأحياء الراقية، وبين الإناث عنها لدى الذكور^(٢٨). ويؤكد ذلك أن ظاهرة التسرب إنما تشير إلى عجز النسق التعليمى عن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.

وإذا كانت ظاهرة التسرب تشكل مؤشرا على أزمة النسق التعليمى فإن ارتفاع نسب التسرب خلال مرحلة التوجه الليبرالى وخاصة مع بداية النصف الثانى من عقد السبعينيات بعد أن كانت قد بدأت فى الانخفاض مع بداية هذا العقد، يشير إلى زيادة حدة الأزمة خلال هذه المرحلة وفقا لمؤشر التسرب. بينما شهدت مرحلة التوجه الاشتراكى اتجاها نحو الخفوت فى حدة الأزمة وفقا لنفس المؤشر.

(٤) نسبة الإنفاق على التعليم :

تشير الإحصاءات الرسمية إلى ارتفاع نسبة الإنفاق على التعليم من إجمالى الناتج القومى منذ بداية الستينيات كنتاج للطلب الاجتماعى المتزايد على التعليم، والتوسع الكمى الكبير فيه، وكنتيجة مترتبة أيضا على إلغاء المصروفات وتطبيق المبادئ. حيث أدت كل هذه العوامل إلى ارتفاع نسبة الإنفاق على التعليم من إجمالى الناتج القومى، وقد تراوحت هذه النسبة خلال الفترة من عام ١٩٦٥ إلى عام ١٩٧٥ ما بين (٤٠٪) إلى (٥١٪) حيث زادت من (٩٩) مليون جنيه فى عام ١٩٦٥/٦٤ إلى (٢٣٥) مليون جنيه فى عام ١٩٧٥، ثم أخذت فى الزيادة حتى بلغت (٤٤١) مليون جنيه فى عام ١٩٧٨^(٢٩)، وهكذا استمرت نسبة الإنفاق على التعليم من إجمالى الناتج القومى فى الارتفاع منذ الستينيات وحتى السبعينيات، واستمرت فى ارتفاعها فى الثمانينيات حتى بلغت (٥٠٪) من إجمالى الناتج القومى أيضا فى عام ١٩٨٦^(٣٠).

غير أنه فى مجال الإنفاق على التعليم لا ينبغي إغفال نسبة الميزانية المخصصة للتعليم من الميزانية العامة للدولة، حيث يتضح أنه برغم ارتفاع نسبة الإنفاق على التعليم من إجمالى الناتج القومى.. إلا أن الميزانية

المخصصة للتعليم من ميزانية الدولة قد أخذت في الانخفاض خلال مرحلة التوجه للبيرالى. وهو ما يجعل كثيرا من الآراء تؤكد على انخفاض معدلات الإنفاق على التعليم وليست زيادتها.

فقد كانت ميزانية التعليم فى الستينيات تمثل حوالى (٢٢٪) من ميزانية الدولة^(٣١)، وانخفضت فى عام ١٩٧٦ إلى (١٨٪)، ثم إلى (١٨٪) فى عام ١٩٧٧، ثم (١٧٪) عام ١٩٧٨، ثم (١٧٪) عام ١٩٧٩، ووصلت فى عام ١٩٨١/٨٠ إلى (٩٪) ثم ارتفعت إلى (١١٪) عام ١٩٨٢/٨١، ثم انخفضت مرة أخرى فى عام ١٩٨٣/٨٢ إلى (٩٪)^(٣٢) وانحدرت لتصبح (٥٪) عام ١٩٩١^(٣٣) ويرتبط بانخفاض نسبة الإنفاق على التعليم، العديد من المشكلات التعليمية الأخرى مثل نقص الاعتمادات المالية اللازمة لشراء الأدوات والتجهيزات المدرسية، وتدهور مستوى الخدمة التعليمية المقدمة، وارتفاع كثافة الفصول وتعدد فترات اليوم المدرسى كنتاج لنقص عدد المباني المدرسية، وغير ذلك من مشكلات تعليمية.

ففيما يتعلق ببناء المدارس، على سبيل المثال، نجد أن الخطة الأولى (١٩٦٥/٦٠) كانت قد وضعت على أساس بناء (٦٥٠) مدرسة جديدة خلال السنوات الخمس، أى بمعدل (١٣٠) مدرسة سنوياً. وقدرت تكاليف المدرسة من ٦ فصول (٧٢٠٠)، ومن ٩ فصول (٨٧٠٠)، ومن ١٢ فصلاً (١٢٠٠٠) جنيه، لكن التكاليف الفعلية تباعدت عن هذا التقدير، فلم تبس إلا نحو (٤٩٠) مدرسة، أى حوالى ٧٥٪، مما ترتب عليه أيضاً تأخر الاستيعاب الكامل. كذلك أخلت نكسة ١٩٦٧ بتقديرات الخطة إخلالاً كبيراً، ظهرت آثاره فى التوقف عن إقامة المباني المدرسية، فكان البديل هو التوسع فى المباني القائمة مما زاد من مشكلة ازدحام الفصول، ولم يكن من حل سوى نظام الفترتين وللثلاث فترات فى المدرسة الواحدة^(٣٤).

(٥) تعدد فترات اليوم الدراسى :

وتعتبر ظاهرة تعدد فترات اليوم الدراسى عن أحد مؤشرات عجز النسق التعليمى عن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص كما ترى بعض الدراسات، وذلك نظراً لاعتماد المساواة فى الإفادة من العملية التعليمية. فقد نشأ نظام

الفترتين والثلاث فترات منذ سنة ١٩٦٨، وترتب عليه تباين عائد العملية التعليمية : ففي المدرسة ذات الفترة الواحدة تصل الحصّة إلى (٤٥) دقيقة، وطول اليوم الدراسي خمس ساعات ونصف. أما في المدرسة ذات الفترتين فزمن الحصّة (٤٠) دقيقة، بينما طول اليوم المدرسي أربع ساعات ونصف. وفي المدرسة ذات الثلاث فترات زمن الحصّة (٣٥) دقيقة، وطول اليوم المدرسي ساعتان وخمسون دقيقة فقط. فإذا أخذنا في الاعتبار - كما تذهب الدراسة - أن نظام الفترتين والثلاث فترات لا يطبق في الغالب إلا في المناطق الريفية والمُشعبية، حيث تصل كثافة السكان فيها إلى الحد الذي لا تتمكن معه المدارس الموجودة من استيعاب أطفالها، أمكن استنتاج أن ثمة تفرقة في مستوى العناية التعليمية والتربوية التي يحصل عليها تلميذ يلتحق بمدرسة تقتصر الدراسة بها على فترة واحدة ومدرسة أخرى تتعدد بها فترات الدراسة ومن ثم يقصر فيها وقت الدراسة ولا توجه فيها العناية الكافية للتلاميذ مع قصر اليوم الدراسي^(٣٥).

ويمكن أن نخلص من هذا الفصل إلى عدم اختلاف نوعية المشكلات التعليمية المثارة بين مرحلتى التوجه الاشتراكي، والتوجه الليبرالي وإن اختلفت حديثها بين المرحلتين.

وإذا كانت المؤشرات السابقة قد عبرت في مجموعها عن عجز النسق التعليمي في مصر عن تحقيق أهدافه، مما يؤكد اجتياز هذا النسق لأزمة تفصح عن وجوده؛ من خلال بعض المظاهر أو الأعراض الخارجية والمتمثلة في مجموعة المؤشرات السابقة.. فإنه من الملاحظ أن إدارة النظام لتلك الأزمة تتم من خلال التعامل مع هذه المؤشرات برغم أنها لا تتعدى كونها مؤشرات تعبر فقط عن وجود الأزمة.

فالنظام يتعامل مثلاً مع ظواهر التسرب، والبطالة، ونقص الاستيعاب، وغيرها من الظواهر التي يسعى إلى مواجهتها ووضع الاستراتيجيات التي تقدم حلول لها برغم أنها ليست سوى مؤشرات خارجية تنذر فقط بوجود أزمة في النسق التعليمي. وسوف يتضح ذلك من خلال التعرف على كيفية إدارة النظام لأزمة النسق التعليمي.

هوامش الفصل الرابع

- (١) وزارة التربية والتعليم، تقرير لجنة بحث التعليم الابتدائي، إدارة البحوث الفنية والمشروعات، مركز الوثائق التربوية، القاهرة، ١٩٥٧، ص ص ١١-١٣.
- (٢) د. كمال المنوفى: التعليم فى الخطاب السياسى المصرى، فى: سياسة التعليم الجامعى فى مصر، تحرير: د. أماني قنديل، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩١، ص ٢٠٧.
- (٣) المرجع السابق، ص ٢٠٧.
- (٤) وزارة التربية والتعليم: ورقة عمل حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر، القاهرة، سبتمبر/١٩٧٩، ص ص ١٤-١٥، ص ١٨، ص ١٩، ص ص ٢٦-٢٧، ص ص ٣٣-٣٩، ص ص ٤٠-٤١.
- (٥) د. كمال المنوفى، التعليم فى الخطاب السياسى المصرى، مرجع سابق، ص ص ١٩٧-١٩٩، ص ٢٤٤.
- (٦) من حديث مع د. عبدالسلام عبد الغفار وزير التعليم، جريدة الجمهورية، ١٩٨٥/١/٣١.
- (٧) الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، تعدادات السكان لأعوام: ١٩٦٠، ١٩٧٦، ١٩٨٦.
- (٨) سامية مصطفى كامل: التعليم، سوق العمل، بطالة المتعلمين فى: البطالة فى مصر، المؤتمر الأول لقسم الاقتصاد، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، تحرير: د. سلوى سليمان، ١٩٨٩، ص ص ٦٢٢، ٦٢٣.
- (٩) تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة عن سياسة التعليم فى ج.ع.م، ١٩٦٥، ص ١٤.
- (١٠) المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، مذكرة فى سياسة إعداد التقنيين، القاهرة، نوفمبر، ١٩٧٥.
- (11) Mahmoud Abdel Fadil: Educational Expansion And Income Distribution In Egypt 1952-1977, In: The Political Economy of Income Distribution In Egypt, (Ed.) Gouda Abdel Khalek, et al. Holmes and Meier pub-London, 1982, p.352.
- (12) Karima Korayem: Unemployment And Labour Market Policies, 1985, p.71.
- (١٣) د. سعيد إسماعيل على: محنة التعليم فى مصر، كتاب الأهالى، عدد (٤)، نوفمبر ١٩٨٤، ص ١٢٠.

- (١٤) وزارة التربية والتعليم : ورقة عمل حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر، مرجع سابق، ص ١٤، ٤٤، ٤٦.
- (١٥) بنت هانس وسيمير رضوان: العمل والعدل الاجتماعى، مصر فى الثمانينيات، مكتب العمل الدولى، جنيف. دار المستقبل العربى، القاهرة، ١٩٨٣ ص ٢٥٧.
- (١٦) هياكل وأنماط التعليم الجامعى وتطور التعليم الجامعى فى مصر - فى: مصر حتى عام ٢٠٠٠ - سلسلة دراسات تصدر عن المجالس القومية المتخصصة ١٩٨٠، ص ١٦١.
- (١٧) المجالس القومية المتخصصة، سياسة التعليم الجامعى، دراسات وتوصيات ١٩٨٦، ص ١٤٢.
- (١٨) المجالس القومية المتخصصة : سياسة التعليم الجامعى، مرجع سابق، ص ١١٨.
- (١٩) د. على الدين هلال، د. أماتى قنديل: التقرير النهائى لمشروع التعليم والسياسة والتنمية، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، نوفمبر ١٩٩١، ص ١٠.
- (٢٠) فيليب كومبز: أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر، ترجمة: د. أحمد خيرى كاظم وآخرين، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧١، ص ٣٥-٣٧.
- (٢١) د. سعيد إسماعيل على: محنة التعليم فى مصر، مرجع سابق، ص ١٢٨.
- (٢٢) فيليب كومبز: أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر، مرجع سابق، ص ١٠٢.
- (٢٣) د. سعيد إسماعيل على، محنة التعليم فى مصر، مرجع سابق، ص ١٣١.
- (٢٤) على السيد الشخصى: " تكافؤ الفرص التعليمية والسياسة التعليمية فى مصر، دراسات تحليلية نقدية"، المؤتمر الدولى الثانى عشر للإحصاء والبحوث الاجتماعية والسكانية: من ٢٨/٣ - ٢/٤/١٩٨٧، مركز الحساب العلمى، جامعة عين شمس، ص ٢٢١.
- (٢٥) د. سعيد إسماعيل على، محنة التعليم فى مصر، مرجع سابق، ص ١٣٤.
- (٢٦) سلامة صابر محمد العطار: التعليم غير النظامى وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية فى مرحلة التعليم الأساسى فى ج.م.ع، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٩، ص ٩٧.
- (٢٧) المجالس القومية المتخصصة : سياسة التعليم، القاهرة، ١٩٨١، ص ١١١.
- (٢٨) د. سعيد إسماعيل على، محنة التعليم فى مصر، مرجع سابق، ص ١٢٩.
- (٢٩) وزارة التربية والتعليم : ورقة عمل حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر، مرجع سابق، ص ٣٨.
- (٣٠) د. حامد عمار: من قضايا الأزمة التربوية، وجهة نظر، دار سعاد الصباح، ط١/ ١٩٩٢، ص ٢٤٧.
- (٣١) رجب البنا : التعليم وإعادة ترتيب أولويات التنمية، الأهرام، ٢٩/٣/١٩٩٢.

- (٣٢) عبد الفتاح ناصف: تقرير لولى حول محاولة قياس التكلفة الاستثمارية لخلق فرصة عمل لقسم خدمات المجتمع والخدمات الشخصية (التعليم العام)، الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء، القاهرة، ١٩٨٤، ص ٦.
- (٣٣) رجب البنا: مرجع سابق.
- (٣٤) د. عادل عزز (إشراف) وآخرون : تكافؤ الفرص فى المياسة التعليمية فى مصر، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجناينة، قسم التعليم والقوى العاملة، القاهرة، ١٩٩١، ص ٧٣.
- (٣٥) المرجع السابق، ص ٧٩.

الفصل الخامس

إدارة أزمة النسق التعليمي

الفصل الخامس

إدارة أزمة النسق التعليمي

ويتضمن الفصل العناصر التالية :

أولاً : تشخيص الأزمة

ثانياً : أسباب الأزمة

ثالثاً : أساليب إدارة الأزمة.

رابعاً: ملامح إدارة أزمة النسق التعليمي في مصر، استخلاصات أساسية.

مقدمة :

ترددت في الخطاب السياسي المصري مقولة أن "التعليم هو قضية أمن قومي". وقد دفع ذلك الأجهزة المعنية في الدولة إلى أن تولي اهتماما خاصا بقضية التعليم، ف عقدت المؤتمرات القومية لتطوير التعليم، ووضعت الاستراتيجيات للتعامل مع أزمة التعليم، ووضع حلول لمشكلاته للمتركمة.

ومنذ الإعلان الصريح عن وجود أزمة في نظام التعليم المصري مع بداية النصف الثاني من عقد الستينيات، يأتي كل وزير جديد للتعليم ليعلن من خلال سلسلة من التصريحات بأن التعليم في مصر يمر بأزمة، وأن هذه الأزمة تشكل خطرا على الأمن القومي للبلاد. ويبدأ عقد المؤتمرات القومية تحت شعار "تطوير التعليم"، وتوصي هذه المؤتمرات بنفس التوصيات التي سبق وأوصت بها مؤتمرات سابقة، كما تطرح هذه المؤتمرات أيضا نفس الحلول والسبل لمواجهة الأزمة. والأمر نفسه يحدث مع قدوم كل وزير جديد للتعليم، حيث يعلن عن استفحال أزمة التعليم وفشل مواجهة هذه الأزمة طوال السنوات الماضية، ويبدأ نفس الخطوات التي سبقه إليها غيره من الوزراء.

وعلى الرغم من الوثائق العديدة التي صدرت منذ السبعينيات عن وزارة التعليم، والاستراتيجيات التي وضعت لإصلاح وتطوير التعليم في مصر.. مازالت تصريحات وزراء التعليم حتى الوقت الحاضر تؤكد على خطورة الأزمة التي يعانيها التعليم المصري.

فمع بداية عقد التسعينيات، يشير الدكتور أحمد فتحي سرور وزير التعليم آنذاك - من خلال مقاله له - إلى أنه "لابد من كشف العيوب والأخطاء في النظام التعليمي برمته. وأن هذا النظام يعاني الركود، وأننا تخلفنا في هذا المجال بدرجة لا يمكن السكوت عليها. وأنه طوال السنوات السابقة أرتكبت جرائم بشعة في حق التعليم وفي حق المجتمع وفي حق أجيال يجري تخريبها لاتريبتها"^(١) وقد كان وزير التعليم قد بدأ جهوده لإصلاح التعليم حيث تم وضع "استراتيجية تطوير التعليم في مصر" التي أعلنت في يوليو عام ١٩٨٧، ثم صدرت عنها وثيقة تطوير التعليم في عام ١٩٨٨. وقد صدرت هذه الوثائق بعد سنوات قليلة من وضع ورقة العمل الخاصة بتطوير

وتحديث التعليم، والتي صاغتها وزارة الدكتور مصطفى كمال حلمي في عام ١٩٧٩.

وعندما تولى الدكتور حسين كامل بهاء الدين مسئولية الوزارة، أعلن في أحد الحوارات التي أجريت معه بأن " أحوال التعليم في مصر لا تسر، وقد تم وضع خطة عاجلة لإنقاذ المدارس حيث أنجز في الخطة مالم ينجز خلال عشرين عاما^(١). وفي تصريح آخر أعلن الوزير " أنه لا بد أن نعترف بأن هناك أزمة في التعليم، وأن هذه الأزمة تشكل خطرا جسيما على الأمن القومي لمصر^(٢).

وقد جاءت هذه التصريحات الأخيرة بعد أربع سنوات فقط من وضع استراتيجية تطوير التعليم في عام ١٩٨٧. وإن دل ذلك على شيء، فإتاما يدل على فشل مواجهة أزمة التعليم وأساليب إدارتها برغم هذا الكم من الاستراتيجيات والوثائق التي وضعت لتشخيص الأزمة واقتراح حلول لها منذ الخمسينيات وحتى التسعينيات.

ويستهدف هذا الفصل التعرف على أساليب إدارة أزمة للنسق التعليمي في مصر منذ عام ١٩٥٢ وحتى عام ١٩٩٠، وذلك من خلال تحليل الوثائق الرسمية الصادرة عن الدولة وعن وزارة التعليم، إضافة إلى تصريحات وزراء التعليم للصحف المصرية.

وقد تم تحليل مضمون الوثائق وفقا لثلاثة عناصر رئيسية هي:

- تشخيص الأزمة.
- أسباب الأزمة.
- أساليب إدارة الأزمة.

ويتضمن كل عنصر مجموعة أخرى من العناصر الفرعية، وهي العناصر التي تشكل في مجملها مدخلا للتعرف على أسلوب إدارة أزمة للنسق التعليمي في مصر.

أولاً: تشخيص الأزمة : *

ويقصد به : مفهوم الأزمة لدى صانع القرار . أي طبيعة أزمة للنسق التعليمي المصري كما يراها صانع القرار التعليمي، وكما يشخصها النظام. وقد تبلورت رؤية النظام لأزمة للنسق التعليمي في العناصر التالية:

**الأبنية التعليمية حيث نقص عدد المباني المدرسية الصالحة، ونقص
التجهيزات المدرسية وكفائتها :**

فقد جاء في تقرير وزارة التربية والتعليم لعام ١٩٥٧ مايلي :

" إن مرحلة التعليم الابتدائي تواجه مشكلات كثيرة تحتاج إلى بحث
واسع ودراسة عميقة، الغرض منها الوقوف على طبيعة هذه المشكلات
وأسبابها ومايمكن أن يقترح لها من علاج حتى يمكن أن يؤدي هذا التعليم
وظيفته كاملة. ومن بين هذه المشكلات المباني، والأدوات والمعدات
وكفائتها^(٤).

وفي إحدى وثائق حقبة السبعينيات، والمتمثلة في ورقة العمل التي
أعدتها وزارة التربية والتعليم في سبتمبر عام ١٩٧٩ بعنوان " تطوير
وتحديث التعليم في مصر"، بدأت الورقة أولا بسرد السلبيات ونواحي
القصور التي ترى أن التعليم المصري - بمختلف مراحل وأنواعه - مازال
يعانى منها برغم الاتجازات التي تحققت منذ قيام الثورة.

ومن هذه السلبيات : نقص عدد المباني المدرسية: فقد جاء في الورقة
بخصوص سلبيات التعليم الابتدائي :

" أنه بسبب ما يعانيه التعليم الابتدائي من نقص في المباني المدرسية
كان لامفر من الأخذ بنظام الفترتين في نحو (٥٠٪) من عدد المدارس
الابتدائية، وبخاصة في العواصم والبنادر، وهذا النظام يقف حائلا دون تطبيق
نظام اليوم الدراسي الكامل^(٥).

وفي مكان آخر : " إن النقص الحالي في الأبنية المدرسية في هذه
المرحلة، والذي ترتب عليه أن تعمل ٥٠٪ من مدارسها على نظام الفترتين
يتطلب مواجهة حاسمة على أساس خطة مرحلية لتوفير تلك المباني، حتى
تتهدأ الظروف الطبيعية لعودة نظام اليوم الكامل^(٦).

وفيما يتعلق بمرحلة التعليم الإعدادي تذكر الورقة أن من بين سلبيات
هذه المرحلة " أن ٤٠٪ من عدد المدارس الإعدادية، تسير الدراسة فيها
على نظام الفترتين مما يحول دون تحقيق العملية التعليمية في هذه المرحلة
لأهدافها المنشودة^(٧).

وقد بدأ عقد الثمانينيات أيضا مع الإعلان من جديد عن أزمة التعليم
وعن ضرورة التطوير. ومن خلال بيان الحكومة في ١٤/٦/١٩٨٠، أعلن

عن حتمية " التطوير الجذرى للتعليم " ^(٨). هذا إلى جانب تناول الخطاب السياسى لما أسماه " مشكلات التعليم "، وكانت أولى هذه المشكلات يتمثل فى نقص الأبنية التعليمية والتجهيزات المعملية، مما يقتضى توجيه قدر كبير من الاهتمام لأعداد المدارس وتعزيز إمكانياتها ^(٩).

وتشكل الأبنية التعليمية أيضا إحدى المشكلات التى ورد ذكرها فى " استراتيجية تطوير التعليم فى مصر " والتى صدرت فى يولييه من عام ١٩٨٧، كأحد مشكلات العملية التعليمية كما تخصصها الاستراتيجية :

" فالإحصاءات تشير إلى أن التعليم الابتدائى به أكبر نسبة من المباني المشيدة لأغراض غير تعليمية حيث تبلغ (٢٢ر٥٠٪) من جملة المباني فى هذا التعليم. ومن حيث الصلاحية: تبلغ نسبة المباني الصالحة فى التعليم الابتدائى (٥٩٪)، وفى التعليم الاعدادى (٦٨٪)، وفى التعليم الثانوى العام (٧٨٪) وبالنسبة لعدد الأبنية التعليمية، فبته مع ازدياد السكان وازدياد عدد التلاميذ زاد الضغط على المباني المدرسية. وعلى الرغم من زيادة بناء المدارس، إلا أن هذه الزيادة كانت دون المستوى المطلوب. ولم ينجح تنفيذ الخطة التى رسمتها الوزارة لزيادة الأبنية التعليمية، وقد أسهم فى ذلك بيروقراطية الجهاز الإدارى المكلف بعملية البناء، وقلة الاعتمادات المالية المخصصة من قبل الحكومة، وضعف الجهود الذاتية ^(١٠).

(٢) نقص تدريب وإعداد المعلم، وعدم كفاءة الإدارة التعليمية، ومشكلة الإنفاق حيث نقص الاعتمادات والموارد المالية اللازمة للتوسع فى التعليم.

وقد جاءت مشكلات : " إعداد وتأهيل المعلم، والإدارة، والنفقات " فى تقرير وزارة التربية والتعليم فى عام ١٩٥٧. ^(١١) وكذلك تكررت ورقة " تطوير وتحديث التعليم " فى سبتمبر ١٩٧٩ أن من بين سلاييات التعليم الابتدائى "أن نسبة تقرب من ٢١٪ من معلمى المرحلة الابتدائية لا يحملون مؤهلات تربوية. وأن الإحصاءات تشير إلى أن عدد المعلمين بالتعليم الابتدائى يبلغ ١٤٠ ألف معلم، بينهم ١٪ من حملة المؤهلات العالية، ونحو ٧٨٪ من حملة للمؤهلات المتوسطة التربوية، ونحو ٢١٪ من حملة المؤهلات المتوسطة غير التربوية ^(١٢). وفى مكان آخر : " أن العجز فى عدد

معلمى المواد الفنية فى بعض التخصصات داخل التعليم الفنى، يؤثر على تحقيق أهداف العملية التعليمية كاملة^(١٣).

وفىما يتعلق بمشكلة النفقات، تذكر الورقة : " أن عجز الاعتمادات المتاحة اضطرت الوزارة إلى الأخذ بنظام إنشاء الفصول الملحقة بالمدارس القائمة، وقد جاء ذلك على حساب المساحات المتاحة للنشاط الرياضى والتربوى، الأمر الذى أثر بدوره على عائد العملية التعليمية. وقد أدى نقص الاعتمادات - برغم الجهود المبذولة من قبل الوزارة - إلى عدم كفاية وكفاءة التجهيزات الموجودة بالمدارس لمقابلة متطلبات عمليات التعليم والتدريب^(١٤).

كذلك أشارت استراتيجية تطوير التعليم فى عام ١٩٨٧، إلى " نقص الموارد المتاحة أمام التوسع الكمي والكيفى فى التعليم الجامعى " كأحد مشكلات العملية التعليمية، وحيث تذكر الاستراتيجية فى تخصيصها لأزمة التعليم: " أنه مع ما فرضته الظروف السياسية والعسكرية على مصر خلال الأربعين سنة الأخيرة من حروب استنزفت موارنا. ومع تحمل الدولة عبء مجانية التعليم الجامعى، لم تخصص الموارد المالية الكافية لتدعيم التعليم والبحث العلمى الجامعى. وساهم فى هذا النقص تحمل الدولة عبء الرعاية الطلابية والنواحى الاجتماعية والرياضية والثقافية والصحية.

مثال ذلك : المدن الجامعية التى لا يكاد يسهم فيها الطالب إلا بأقل من ٥% من نفقات الإقامة الكاملة، فضلا عن دعم الكتاب الجامعى، ومساعدة الطلاب غير القادرين.. وكلها أعباء لم تسمح بتخصيص الموارد المالية اللازمة للنهضة بالتعليم الجامعى والبحث العلمى^(١٥).

وفىما يتعلق بإعداد المعلم، تشير الاستراتيجية إلى أنه: " على الرغم من الموقع الاستراتيجى الذى يحتله المعلم فى العملية التعليمية، فلقد شابت عمليات إعداد المعلم عدة سلبيات منها: تعدد وتنوع مصادر إعداد المعلم واختلاف المؤهل الذى يحمله مما أدى إلى فقدان التجانس الفكرى والتربوى الأمر الذى انعكس على تربية النشء. ومن السلبيات أيضا: قصور المستوى الثقافى والعلمى الذى توفره دور المعلمين والمعلمات بعد شهادة الإعدادية، وقصور خطة الدراسة لإعداد المعلمين. فضلا عن غياب خطة رشيدة لتحديد الأعداد والتخصصات اللازمة لإعداد مدرسى التعليم العام والفنى مما أدى إلى وجود عجز كبير فى الخريجين فى بعض التخصصات. وأخيرا: التراخي

فى تدريب المعلمين أثناء الدراسة، وتحول التدريب إلى عملية شكلية خالية من المضمون^(١٦).

وفىما يتعلق بإدارة التعليم، تقول الاستراتيجية " " مازالت إدارة التعليم فى مصر بوجه عام واقعة تحت تأثير تصور أنها فوق " العمل " (الفنى) و"العمالة" (العاملين فى التعليم). وأنها مرادفة لركوب السلطة والهيمنة. ومازال التركيز فى العمل الإدارى على النواحي المتعلقة بحرفية القواعد واللوائح والمسائل المالية أكثر من النواحي الانسانية المتعلقة بحفز الأفراد ومراعاة قدراتهم. ومازالت إدارة التعليم إدارة تقليدية ترجع إلى عصر " ما قبل العلم والتكنولوجيا" بدليل ما نراه من أساليب تقليدية فى وضع الميزانية والإنفاق وجمع المعلومات التربوية^(١٧).

(٣) **اكتظاظ المناهج والمقررات الدراسية وتخلفها وتفصلها عن البيئة، وتخلف نظم الامتحانات وأساليب التقويم، واعتماد أساليب وطرق التدريس على الحفظ والتلقين :**

أشار تقرير وزارة التربية والتعليم فى الخمسينيات (١٩٥٧) إلى تخلف المناهج الدراسية كأحد المشكلات التى تواجه التعليم فى مصر. ومع بداية السبعينيات، أشار بيان الحكومة أيضا فى ١٩٧٠/١١/٢٥ إلى أنه " قد حان الوقت للنظر من جديد إلى التعليم "، وأن " وزارة التربية والتعليم ستبدأ فى تلافى عيوب اكتظاظ المناهج وتخلف نظم الامتحانات التى تركز على اختبار القدرة على الحفظ فقط ". وطالب بيان الحكومة أيضا فى ١٩٧٤/٤/٢٧ بتطوير المناهج بما يساعد الطلبة على الفهم لا الحفظ^(١٨).

كذلك ذكرت ورقة " تطوير وتحديث التعليم " فى عام ١٩٧٩، أن من بين سلبات التعليم الابتدائى " أن طرق التدريس والامتحان مازالت فى معظمها طرقا تقليدية، تعتمد على الحفظ والتلقين^(١٩) وفىما يتعلق بالمناهج، تذكر الورقة: " إن التعليم الثانوى بوضعه الراهن لا يهيئ خريجيه للاندماج فى مجالات الحياة العملية. وعلى الرغم مما ينص عليه قانون التعليم العام من شمول الخطة الدراسية لبعض المجالات العملية التطبيقية، التى تتنوع وفقا لمختلف البيئات، إلا أن الممارسة العملية فى هذه المجالات تكاد تكون غير موجودة. وإضافة إلى ذلك، فإن ما أدخل على مناهج التعليم الثانوى

العام من تطوير، وتجديد وتحديث في محتواها منذ عام ١٩٧٥، لم يصاحبه توفير الامكانيات اللازمة لممارسة الجوانب العملية، بالإضافة إلى عدم تطوير طرق التدريس والامتحانات^(٢٠) وفي موضع آخر تذكر الورقة مايلي " لعل أسوأ ما أبتليت به العملية التعليمية في مصر ظاهرة الحفظ والتلقين وانعكاسها على نظم الامتحان وطرق التدريس^(٢١) .

وفي إشارة إلى أهم المشكلات في عناصر العملية التعليمية تذكر استراتيجية تطوير التعليم (١٩٨٧) " أن مضمون التعليم قد شابه في جميع مراحل عدة نواح للقصور تبدو في المقررات والمناهج التي تتسم بخصائص منها : غلبة الطابع النظري المعتمد على الحفظ وحشد ذهن التلميذ بكم من المعلومات دون أن يكون لها أى أثر في سلوكه كمواطن. فضلا عن جمود المقررات وانفصالها عن بيئة التلميذ^(٢٢) .

وعن نظم الامتحانات، تقول الاستراتيجية : " الوسيلة الأساسية لتقويم عمل التلاميذ هي الامتحانات المدرسية بصورها المألوفة عندنا، ومن ثم أصبح أمر تدريب التلميذ على التذكر هو الهدف. وأهمل بذلك استثمار إمكانيات العقل الانساني بما يحمله من طاقات بقاء وخلاقه، واقتصر عمل المدرس على الشرح والتلقين، الذي يضع في اعتباره الأول الامتحانات وأستلها^(٢٣) .

(٤) الأمية وعدم تحقق الاستيعاب للكل :

وقد أثرت هذه المشكلات بداية من السبعينيات حيث جاء ذكرها في "برنامج العمل الوطني" -أحد وثائق هذه المرحلة والذي صدر في عام ١٩٧١- على النحو التالي :

" الواقع أن قضية تطوير التعليم من أخطر قضايا التحدى الذى يواجهها، فنحن أكثر من غيرنا، لا أمل لنا إلا فى العلم الحديث. والعلم الحديث لا يبدأ فى مراكز البحث والاكاديميات بل يبدأ مع أول يوم يذهب فيه أبناؤنا إلى مدارسهم الابتدائية. وأننا لانستطيع القول بأن العلم قد أصبح حقاً لكل مواطن طالما ظلت مرحلة الإلزام قاصرة عن استيعاب كل من بلغ سن الإلزام^(٢٤) .

وفيما يتعلق بالأمية، يؤكد برنامج العمل الوطنى " إنه بالرغم من الجهود المضنية والأموال الطائلة التى أنفقت على التعليم، ومن زيادة عدد الطلبة فى مختلف مراحل الدراسة، إلا أن نسبة الأمية لم تنقاص، ونتيجة لذلك زاد عدد الأميين بسبب تزايد عدد السكان (٢٥).

وفى موضع آخر " أن تصور بناء دولة حديثة والكلام عن تطوير البحث العلمى والارتفاع بمستوى الانتاجية فى بلد غالبة سكانه من الأميين، يعد ضربا من الخيال إذا لم نبدأ على الفور حملة واسعة وجادة من أجل القضاء على الأمية. إن محو الأمية واجب إنسانى، إذ لا حرية مع الجهل، وهو أيضا واجب قومى وشرط من شروط تطوير الاقتصاد وزيادة الانتاج. وواجب محو الأمية لا يمكن أن يكون واجب الدولة وحدها، ولكن صلب المهمة من صميم عمل الاتحاد الاشتراكى والنقابات العمالية، وعلى الاتحاد الاشتراكى أن يضع خطة تحدد هدفا لكل سنة وتقوم على التطوع والجهود الذاتية (٢٦).

وقد جاء التركيز على مشكلة الأمية أيضا فى الحديث عن أزمة التعليم فى ورقة أكتوبر (١٩٧٤)، كما يلى:

" قد أن الأوان للبدء جديا فى تلك المهمة الصعبة التى تأخرنا فيها كثيرا، وهى القيام بثورة شاملة فى نظم ومفاهيم التعليم والتثقيف العام بكل أنواعه ومستوياته.. ابتداء من محو الأمية إلى التعليم العام والفنى والجامعى، إلى البحث العلمى والتكنولوجى (٢٧). و تحقيق أهداف التعليم يستلزم عدة أمور من بينها : ربط أنواع معينة، ومراحل معينة، من التعليم بالبيئة سواء كانت الريف أو الحضر، الحقل أو المصنع.. فبذلك لانعائى من مشكلة الارتداد إلى الأمية حين ينفصل الطالب عن المدرسة ويعود إلى بيئته (٢٨).

وتشير ورقة " تطوير وتحديث التعليم فى مصر " (١٩٧٩) أيضا إلى مشكلة الأمية : " إن الجهود الكثيرة التى بذلت وتبذل فى مجال محو أمية الكبار لم تؤت الثمرة المطلوبة حتى الآن، وأن ما نص عليه الدستور من أن محو الأمية واجب وطنى تجند كل طاقات الشعب من أجل تحقيقه، أمل لم يتحقق حتى اليوم، وإن كانت نسبة الأمية قد انخفضت من نحو ٨٠٪ قبل الثورة إلى نحو ٥٦٪ عام ١٩٧٦. ومازال العبء الأكبر فى مجال محو الأمية يقع على عاتق وزارة التربية والتعليم من حيث سد منابع الأمية عن

طريق تعليم ابتدائى كفاء، أما الأجهزة الشعبية والحزبية والنقابية وبقية أجهزة قطاعات الإنتاج والخدمات فمزال نشاطها فى هذا المجال محدودا^(٢٩) وحول مشكلة عدم تحقق الاستيعاب الكامل، تذكر ورقة تطوير التعليم بأنه : " بالرغم مما حدث من توسع كبير فى للتعليم الابتدائى فإننا لم نصل بعد إلى مرحلة الاستيعاب الكامل، ومزال هناك ما يقرب من مليون طفل فى الشريحة العمرية بين ٦-١٢ سنة لايتلقون أى لون من ألوان التعليم^(٣٠)."

(٥) الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص والمتمثل فى : عدم تحقق الاستيعاب الكامل، وإرتفاع نسبة للتسرب والرسوب، وتعدد فترات اليوم الدراسى، وكثافة الفصول، والتمايز فى نوعية الخدمة التعليمية المقدمة بين المدارس الخاصة والمدارس الرسمية.

وقد جاء تشخيص أحد جوانب الأزمة متمثلا فى الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص، فى " استراتيجية تطوير التعليم " باعتبار أن الإخلال بهذا المبدأ يمثل أحد المشكلات المتعلقة بالعملية التعليمية^(٣١) . وقد عبرت الاستراتيجية عن هذه المشكلة على النحو التالى:

" لا يستطيع أحد أن ينكر ذلك التأكيد المستمر فى مختلف الوثائق الرسمية، سواء فى مجال التعليم أو فى السياسة العامة، على مبدأ ديمقراطية التعليم. ومع ذلك فإن استقرار الواقع يشير إلى أن هناك عديدا من الظروف والعقبات التى حالت بين المبدأ وبين أن يسير فى التطبيق إلى منتهاه بحيث تتمحى صور اللاتكافؤ فى فرص التعليم، ذلك أن التعليم المصرى بكل إنجازاته ونموه وبكل صورته النظامية التى نراه عليها الآن، شابهته مشكلات أثرت فى مبدأ تكافؤ الفرص تبدو فيما يلى:

أ - أن نسبة لايمتھان بها من الأطفال مازالوا خارج التعليم الابتدائى، كذلك فإن نسبة لايمتھان بها من الأطفال ما تكاد تلتحق بالمدرسة

* تتدرج مشكلات التعليم كما تشخصها " استراتيجية تطوير التعليم " فى الباب الأول منها تحت موضوعين : مشكلات خاصة بالنظام التعليمى، ومشكلات خاصة بالعملية التعليمية.

حتى ترسب أو تتسرب، لأن ظروف البيئة الاجتماعية واتجاه عدد كبير من هؤلاء إلى العمل يحول بينها وبين الاستمرار في التعليم بنجاح. فوفقا للنشرة الإحصائية للجهاز المركزي للتخطيط والإدارة حول نظم التعليم والتوظيف في مصر (العدد الخامس - أكتوبر/ ١٩٨٦، ص ٢٢)، بلغت نسبة التسرب (٢٥٠٪) من إجمالي الأطفال في سن الإلزام.

ب-

ترداد عاما بعد عام معاناة أولياء أمور الأطفال الملزمين من إلحاق أطفالهم بالصف الأول من مرحلة الإلزام بالمدارس الابتدائية بسبب ما يلاقونه من صعوبات في إيجاد أماكن لأبنائهم في المؤسسات التعليمية بأوضاعها القائمة وبالذات في العواصم والمدن الكبيرة حيث التضاحم السكني الذي يتجاوز طاقة مؤسسات التعليم وتؤكد ذلك البيانات الإحصائية لوزارة التربية والتعليم عن العام الدراسي (١٩٨٧/٨٦) والتي تشير إلى أن عدد فصول الصف الأول بالمدارس الابتدائية على اختلاف أنواعها يبلغ (٢٦٨٩٤) فصلا، تضم (١٨٦ر٢٦٥) تلميذا وتلميذة، منها (١٥٤٨) فصلا في المدارس الخاصة ذات المصروفات - العربية واللغات - مما يعني أن التعليم الخاص يتحمل مسئولية تعليم نحو (٥٠٪) من عدد الملزمين المقبولين حيث تضم مدارس (٦٩٦٤٣) تلميذا وتلميذة.

ج-

تعدد فترات المدرسة اليومية، حيث بلغ عدد المدارس الابتدائية الرسمية التي تعمل على نظام اليوم المدرسي المنقوص -فترة صباحية أو مسائية أو ثالثة - (٨٧٧٢) مدرسة من مجموع المدارس الرسمية البالغ قدره (١٢٩٦٥) مدرسة أي بنسبه (٦٧ر٦٧٪).

د-

ازدحام الفصول بالتلاميذ فوق الكثافة المقبولة، حيث وصل معدل كثافة فصول الصف الأول الابتدائي في بعض الإدارات التعليمية من ٥٢ إلى ٥٤ تلميذا، وإلى أكثر من ٦٠ تلميذا في المدارس الرسمية بالذات مما يؤثر على العملية التعليمية داخل المدرسة.

هـ-

ويتجلى مبدأ عدم تكافؤ الفرص فيما توفره بعض مدارس التعليم الخاص من جودة في التعليم بسبب انخفاض كثافة الفصول لديها، وما تستعين به من معامين، وما توفره من خدمات تعليمية إضافية. وقد

انتهزت بعض المدارس الخاصة هذه الفرصة فاتجهت الى المغالاة في مصروفاتها. وهكذا لم يعد التعليم الخاص نوعا من المشاركة مع الدولة في القيام بأعباء التعليم بل أصبح منافسا لمدارس الوزارة فيما يوفره من جودة في التعليم لا يقدر عليها سوى من يملك المال دون من يملك القدرة على التعليم. ولم تحترم كثير من هذه المدارس النسبة التي نص عليها القرار الخاص بالتعليم الخاص في قبول تلاميذ وطلاب غير قادرين. ومن ثم أصبحت هذه المدارس في مصروفاتها العالية وعدم فتحها الأبواب لغير القادرين، صورة لعدم تكافؤ الفرص.

كذلك أشار الخطاب السياسى في بداية الثمانينيات إلى ظاهرة "التسرب" كأحد مشكلات التعليم الأساسية استنادا إلى أنها "الظاهرة التي تغذى جيش الأميين بأعداد إضافية كل عام. وأن التغلب على مشكلة الأمية يقتضى أولا "منع تسرب الأطفال من المدارس" (٣٢) وأشارت ورقة تطوير وتحديث التعليم إلى : " أن نسبة تصل إلى نحو ١٢ ٪ من مجموع المقيدون في المدارس الابتدائية يتسربون منها قبل إتمام دراستهم " (٣٣).

(٦) عدم التكافؤ بين تعليم للريف وتعليم للمدينة، وعدم التوازن بين خريجي التعليم الفنى وحاجة سوق العمل، ونقص الاهتمام بالتعليم الفنى :

فقد ذكرت ورقة " تطوير وتحديث التعليم " من بين سبليات التعليم الابتدائي " أن التوازن والتكافؤ بين الريف والمدن لم يتحقق بالصورة المرجوه في مجال التعليم الابتدائي " (٣٤).

وفيما يتعلق بمشكلات التعليم الفنى تؤكد الورقة على: " عدم التوازن بين خريجي التعليم الفنى من مختلف التخصصات، وحاجة سوق العمل، وذلك بسبب عدم توافر المعلومات الخاصة بسياسات القوى العاملة في جمهورية مصر العربية، ودول المنطقة المستخدمة للعمالة الفنية المصرية، سواء من ناحية الكم، أو النوع، أو المحتوى، وبشكل عام يمكن القول بأن هناك عجزا واضحا في خريجي التعليم في العديد من التخصصات والمهن.

فضلا عن عدم توافق الدراسات التى أعد لها طلاب التعليم الفنى مع توزيعاتهم على أعمال معينة، إضافة إلى افتقار الطلبة إلى التدريب بمواقع الإنتاج^(٢٥).

وقد تناول الخطاب السياسى أيضا فى بداية الثمانينيات، مشكلة التعليم الفنى كأحد مشكلات التعليم الأساسية مشيرا إلى قلة الإهتمام بالتعليم الفنى على الرغم من جدواه المؤكدة بالنسبة لعملية التنمية، الأمر الذى يتطلب " توجيه اهتمام أكبر للتعليم الفنى بمعناه الدقيق بحيث تتجه أعداد متزايدة من أبنائنا إلى المعاهد الفنية ويخف الضغط عن الكليات والمعاهد النظرية ويقل التركيز على الحصول على الشهادات الجامعية وتتغير النظرة الاجتماعية لخريجي المعاهد الفنية"^(٢٦).

(٧) الكثافة الطلابية فى الجامعات، وعدم كفاءة نظام القبول فى الجامعات:

فقد حددت " استراتيجية تطوير التعليم " أهم مشكلات التعليم الجامعى فى ضخامة حجم القاعدة والكثافة الطلابية، وفى عدم كفاءة نظام القبول فى الجامعات. وفى ذلك تذكر الاستراتيجية أن : " الضخامة والكثافة الطلابية فى الجامعات قد أدت إلى بروز عدد من أوجه القصور أهمها : عدم التناسب بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب حيث تصل النسبة فى بعض الكليات مثل الحقوق إلى ١ : ١٠٥ والتجارة ١ : ٦١، والتربية ١ : ٢٧، إضافة إلى ازحام قاعات المحاضرات مما يحول دون الاستفادة من التعليم الجامعى"^(٢٧).

وفىما يتعلق بعدم كفاءة نظام القبول فى الجامعات، أشارت الاستراتيجية إلى دور مكتب التنسيق فى خلق هذه المشكلة :

" أشارت كثير من الدراسات إلى التحاق معظم الطلاب بكليات ليست لهم رغبة فى الدراسة بها، وقد كان ذلك تحت تأثير نظام مكتب التنسيق الذى يعتمد على معيار المجموع الكلى للدرجات للمفاضلة بين الرغبات. وبالرغم من حياد هذا المعيار، إلا أنه لا بد أن نعترف بأن هذا الحياد قد تودى إلى نتائج لا تتفق مع شخصية الطالب وميوله وقدراته. كذلك تبين أن الجامعات تقبل طلابا لمجرد محاولة استيعاب أكبر عدد ممكن من الحاصلين على الثانوية العامة، وبغض النظر عن إمكانات وطاقات هذه الجامعات، ودون

التفات إلى احتياجات المجتمع من القوى العاملة. وقد أدى هذا الوضع إلى نتائج غير مقبولة تتمثل في : عدم ارتفاع مستوى التعليم الجامعي، وعدم قدرة الجامعة على تقديم الخدمات التعليمية بالكفاءة الواجبة، وزيادة عدد الخريجين الذين لا يجدون مكانا في سوق العمل المنتج^(٢٨).

(٨) تدهور الكيف في التعليم برغم تقدم الكم. بعبارة أخرى: التوسع الكمي في التعليم على حساب الكيف ودون أن يوجه لتلبية احتياجات التنمية الاقتصادية :

وقد بدأ تخصيص أزمة التعليم وفقا لهذه الرؤية منذ عقد الستينيات، وخاصة مع النصف الثاني منه وحينما بدأ الإعلان للصريح عن أزمة النظام التعليمي في عام ١٩٦٥. فبعد صدور تقرير اللجنة الوزارية المشكلة لبحث مشكلات التعليم في عام ١٩٦٥ والتي أعلنت عن وجود أزمة داخل النظام التعليمي، تطرق الخطاب السياسي إلى الحديث عن أزمة التعليم، وتردد الحديث عن هذه الأزمة أيضا في تصريحات وزراء التعليم خلال هذه الفترة حيث أشار الدكتور حلمي مراد وزير التعليم في محاضرة له في يناير عام ١٩٦٩ إلى ضرورة الاهتمام بالكيف إلى جانب الكم في التعليم وذلك بتطوير أساليب التقويم والعناية باللغات الأجنبية والرياضيات وجعل التربية الدينية مادة رسوب ونجاح، والتوسع في التعليم الفني، وتنمية قدرات المعلم، ورفع مستواه المادي^(٢٩).

وقد تضمن تقرير اللجنة الوزارية التي تم تشكيلها في منتصف الستينيات أيضا تشخيصا لأزمة التعليم يرى : " أن التوسع في التعليم حتى تلك الفترة قد أخذ شكلا كميا دون أن يوجه بطريقة محكمة لمواجهة الاحتياجات النوعية التي تتطلبها التنمية الاقتصادية والاجتماعية"^(٣٠)

وقد انتهت حقبة الستينيات بتولى الدكتور محمد حافظ غاتم لوزارة التربية والتعليم (١٩٦٩/٧/١٠ - ١٩٧٢/١/١٨)، وقد أشار في حديث له أمام مجلس الأمة في فبراير عام ١٩٧٠، إلى " إتجاه الدولة نحو الاهتمام بكيف التعليم من خلال دعم التعليم الفني ورفع مستوى الأداء في التعليم العام بتحديد كثافة الفصول والتخلص تدريجيا من الفترة الدراسية الثالثة، وتطوير البرامج والمناهج"^(٣١).

وتعنى الإشارات السابقة أن تدهور كيف التعليم قد تمثل فى : تخلف أساليب التقييم ونظم الامتحانات، وأيضاً تخلف المناهج والمقررات الدراسية، ضعف الاهتمام بالتعليم الفنى، ونقص تدريب وإعداد المعلم، وكثافة الفصول -تعدد فترات اليوم الدراسى، وأيضاً عجز التعليم عن مواجهة احتياجات عملية التنمية.

ومن الواضح تكرار نفس المشكلات التعليمية خلال الخمسينيات وطوال حقبة الستينيات، للتعبير عنها بمفهوم جديد هو " تدهور الكيف فى التعليم". ومن الواضح أيضاً أنها لم تخرج عن المشكلات التعليمية التى أثرت فيما بعد خلال السبعينيات والثمانينيات وحتى بداية التسعينيات.

(٩) وجود خلل فى العملية التعليمية، والنقح عن غياب التخطيط :

فقد أعلن الدكتور عبد السلام عبد الغفار الذى تولى مسئولية الوزارة فى عام ١٩٨٤ بأن " التعليم المصرى فى خطر"، وإن كان قد رفض منذ البداية استخدام كلمة " أزمة " للتعبير عما يعانى منه التعليم فى مصر حيث كان يرى أن التعليم يواجه " صعوبات " كبيرة جداً تؤثر على العملية التعليمية، وأن هذه الصعوبات غير مرتبطة بسياسة الدولة لأن الدولة من مصلحتها نشر التعليم^(٤٢).

أما " الصعوبات " التى تواجه التعليم المصرى - كما يشير لها الوزير - فتتمثل فى : نقص الاعتمادات اللازمة لمواجهة الأعداد الكبيرة من الطلاب، وقد ترتب على نقص الاعتمادات معظم الصعوبات الأخرى التى واجهت التعليم وأهمها: غياب التخطيط للمدارس والمباني المدرسية، وقد ترتب على عدم التخطيط زيادة كثافة الفصول، وتحول المدارس إلى الفترتين والثلاث فترات. ومن هنا حدث الخلل فى العملية التعليمية. وقد شخص وزير التعليم هذا الخلل فى: عدم قدرة التلميذ على الاستيعاب، وعدم قدرة المدرس على القيام بالعملية التعليمية كما ينبغى نظراً لكثافة الأعداد، وقصر اليوم الدراسى^(٤٣). أى أن جوهر الأزمة - كما يشير الوزير - يتمثل فى " غياب التخطيط " والذى ترتب عليه كل المشكلات التى يعانى منها.

وفى هذا الإطار يؤكد وزير التعليم أن : " مفهوم التخطيط هو مفهوم جديد بالنسبة لمجتمعنا الذى لم يعرف سوى خطتين خمسينتين، الأولى منذ

بداية الثورة، والثانية هي الخطة الخمسية الحالية التي يجب أن نلتزم بها^(٤٤) وبناء على هذا التشخيص قدم وزير التعليم خطته لإصلاح التعليم والتي ضمنها في وثيقة : " السياسة التعليمية في مصر " في يوليو عام ١٩٨٥ . وقد أشارت " استراتيجية تطوير التعليم " أيضا في عام ١٩٨٧ إلى " غياب التخطيط العلمي " في تشخيصها للمشكلات التي يعاني منها النظام التعليمي كأحد هذه المشكلات فقد جاء فيها :

" لم تكن الكثير من المشروعات والإصلاحات التعليمية قائما على دراسات وحسابات دقيقة، بل كانت بمثابة ردود فعل غير مدروسة. وفي غياب التخطيط، الذي يشترك فيه الاقتصاديون وعلماء الاجتماع والمعلمون والتربويون، والذي يأخذ في الاعتبار - بناء على بيانات ودراسات علمية - الإمكانيات المتاحة " سواء المادية أو البشرية أو المالية " ويعمل على حسن استخدامها من خلال برامج واضحة ومحددة للتوقيتات اللازمة بما يضمن تحقيق الأهداف المرجوة فإن الحديث عن تطوير التعليم يصبح غير ذات معنى^(٤٥) .

(١٠) غياب الفلسفة التعليمية الواضحة، وعدم وجود سياسة تعليمية ثابتة:

تبلورت أزمة التعليم - في أحد جوانبها - وفقا لهذه الرؤية في إحدى وثائق السبعينيات والتي صدرت في شهر يناير من عام ١٩٧٢ مع بداية تولي الوزير " على عبد الرزاق " رئاسة الوزارة (من ١٩٧٢/١/١٩ - ١٩٧٤/٤/٢٣) بعنوان : " السياسة التعليمية في الدولة العصرية " لتضم ملامح السياسة التعليمية خلال هذه الفترة. وقد تصدر الوثيقة حديث الوزير عن ضرورة وجود سياسة تعليمية ثابتة لارتباطها بالأفراد، وتهدف إلى الاستقرار وأن تكون مرتبطة بالأهداف القومية للمجتمع^(٤٦) .

وقد شكلت " غياب الفلسفة التعليمية الواضحة " واحدة من أهم مشكلات النظام التعليمي كما عرضت لها " استراتيجية تطوير التعليم " فقد أشارت الاستراتيجية إلى : " أن الملاحظة الدقيقة لتطور حركة التعليم في مصر تبين مدى افتقارها في كثير من الأوقات إلى فلسفة واضحة وعقيدة متبلورة. وقد أدى غياب هذه الفلسفة إلى انقطاع الخيط الذي يربط بين حبات

العقد. ولعل أهم ميزه لوجود قلعة للتعليم فى المجتمع، هى توفير النظرة الشاملة اللازمة للتبصر الصحيح بالمشكلات وحلولها. ولاستطيع أن ننكر بطبيعة الحال الجهود السابقة التى بذلت من أجل وضع سياسة واضحة للتعليم على أيدي أحمد نجيب الهاللى، وطه حسين وإسماعيل القبانى. وبذلت هذه الجهود فى الأونة الأخيرة فى ورقة تطوير وتحديث التعليم فى مصر (١٩٨٠)، وكذلك فى الورقة الخاصة بالسياسة التعليمية فى مصر (١٩٨٥). إلا أنه يلاحظ أن السياسة التعليمية تنفقر إلى ربط الأهداف العظمى بعضها ببعض فى نسج متماسك أو تنظيم متكامل. كما أن السياسة التعليمية كانت تحتاج إلى استراتيجية تجعلها قابلة للتحقيق فى ظل امكانيات مادية وبشرية ومالية محدودة. وقد أكدت دراسات وزارة التعليم أن أحد الأسباب الرئيسية التى أدت إلى قصور فعالية النظام التعليمى فى مصر، يتمثل فى غياب استراتيجية واضحة ومتفق عليها تقوم على بلورة السياسة التربوية العليا وترسم وتحدد خطوات العمل التعليمية بطريقة إجرائية قابلة للتخطيط والبرمجة والتنفيذ والمتابعة. يضاف إلى ذلك أن أية سياسة للتعليم فى مصر غالباً ما تقتصر على مؤسسات التعليم النظامى فيما قبل الجامعى، أما التعليم الجامعى فيختص بسياسة أخرى مستقلة دون محاولة وضعهما معاً فى منظومة كلية مترابطة. فضلاً عن وجود مؤسسات أخرى للتعليم اللانظامى مثل أجهزة الإعلام تدير وفق سياسة خاصة بها. ومن المفروض أن تتسع مظلة الرؤية الفلسفية العامة لتشمل كل هذه المؤسسات التى لها دور فى تربية وتعليم المواطن المصرى داخل نسق واحد^(٤٧).

(١١) غياب الطابع القومى للتعليم، وجزئية الإصلاحات التعليمية : يعتبر غياب الطابع القومى لتعليم أحد أبعاد أزمة النظام التعليمى كما تشير إلى ذلك " استراتيجية تطوير التعليم " فى تشخيصها لمشكلات النظام التعليمى : " يتميز التعليم بالطابع القومى. فالنظام التعليمى يكون مع سائر قطاعات الدولة نسجاً واحداً متكاملًا. وقد غاب هذا المعنى فى كثير من الإصلاحات التعليمية، فكان قطاع التعليم يحل مشاكله بمعزل عن سائر قطاعات الدولة، مع أن الجوانب مرتبطة، والقضايا متشابكة، والمشكلات متقاطعة، ومحاولة علاج واحدة منها بمعزل عن الأخرى ليس مضمونه الأثر

الفاعل. وقد تجلى غياب الطابع القومى للتعليم فى أن بعض السياسات التربوية كانت توضع دون أن يشترك فيها جميع من يعينهم الأمر، أى الأوساط الجامعية والمعلمون والآباء^(٤٨).

وفىما يتعلق "بجزئية الإصلاحات التعليمية"، تشير الإستراتيجية إلى: "أنه إذا كانت عزلة الإصلاحات التعليمية عن سائر قضايا المجتمع ومشكلاته قد أضعفت من فاعليتها، فإنه مما يكمل هذا العامل أن النظرة إلى الإصلاح كانت جزئية غير شاملة، فتطوير المناهج لا يمكن أن يتم بمعزل عن إعداد المعلم وتدريبه. والعناية بالتعليم الفنى لا يمكن أن يتم بمعزل عن ربطه بقطاعات الإنتاج، وكل هذا وذاك يرتبط بقضية التمويل. ومن ثم فإن الإصلاحات التى تمت لم تحقق الفعالية بالقدر المطلوب"^(٤٩).

(١٢) غياب الوعي الجماهيرى بمشكلات النظام التعليمى وأهمية تطويره: وفىما يتعلق بهذه المشكلة كأحد مشكلات النظام التعليمى كما تشخصها "استراتيجية تطوير التعليم"، تقول الاستراتيجية: "أنه كان من الضرورى أن يصحب كل مشروع لإصلاح التعليم عملية إيقاظ للجماهير وإثارة لدوافعها فى المشاركة وتوعية لها بأهمية المشروع حتى تحرص على المشاركة فى تنفيذه. وقد كان غياب الوعي الجماهيرى هذا سببا فى ضعف الثقة بالعملية التعليمية وعدم مساندتها ماديا ومعنويا، الأمر الذى انعكس فى النهاية فى تفاقم المشكلات التى يعانيها النظام التعليمى فى مصر"^(٥٠).

ويتضح من استعراض المشكلات التعليمية - كما تعرض لها الوثائق الرسمية - باعتبارها تشكل فى مجملها أزمة النسق التعليمى كما تشخصها هذه الوثائق، أو كما تحددها وفقا لرؤيتنا، أن بعض هذه المشكلات لا تخرج عن كونها مجرد مؤشرات على وجود الأزمة، أى أنها تعبر فقط عن الأعراض الخارجية للأزمة، كما أن غالبية هذه المشكلات تختلط فيها المشكلة مع السبب مع النتيجة أيضا. ويمكن من خلال العنصر الرئيسى الثانى، تحديد وبلورة أسباب الأزمة كما تعرض لها الوثائق التعليمية الرسمية، وذلك على النحو التالى :

ثانيا : أسباب الأزمة :

لم يظهر أسباب الأزمة واضحة فى الوثائق التعليمية حيث أشارت هذه الوثائق إلى النتائج المترتبة على الأزمة فى بعض الأحيان باعتبارها أسبابا للأزمة، وخطت فى أحيان أخرى بين المشكلات التعليمية التى شخصتها هذه الوثائق نفسها على أنها الأزمة، وبين أسباب الأزمة. فلم يعد هناك تمييز واضح بين الأزمة وأسبابها ونتائجها، حتى أن " استراتيجية تطوير التعليم " قد ذكرت فى الباب الأول منها أن : " التعليم قد واجه خلال السنوات الأخيرة فى كثير من البلدان أزمة ضخمة بسبب ما يواجهه من مشكلات خطيرة. وأن تشخيص هذه المشكلات هو الخطوة الأولى لوضع استراتيجية تطوير التعليم"^(١) أى أن التعليم قد واجه الأزمة بسبب المشكلات التى يعانيتها، ومن ثم أصبحت المشكلات هنا بمثابة السبب للأزمة، وبمناوبة الأزمة فى نفس الوقت. وقد اتضح ذلك من تشخيص " استراتيجية تطوير التعليم " لهذه المشكلات ممثلة فى : غياب الفلسفة التعليمية الواضحة، وغياب الطابع القومى للتعليم، وغياب التخطيط، وجزئية الإصلاحات التعليمية، وغير ذلك من مشكلات لم تميز من خلالها الاستراتيجية بين الأزمة، والسبب، والنتيجة.

ويظهر ذلك أيضا فى وثائق أخرى، حيث يشار إلى بعض الظواهر مثل: إنتشار الدروس الخصوصية، أو التوسع الكمى فى التعليم على حساب الكيف، أو تخلف أساليب التقويم، أو عدم التوازن بين مخرجات النظام التعليمى وحاجات النظام الاقتصادى، أو نقص الاعتمادات المالية.. وغير ذلك من ظواهر يشار إليها باعتبارها تشكل أسبابا لأزمة التعليم بينما يشار إليها فى مواضع أخرى بنفس الوثائق باعتبارها تشخيصا لمظاهر الأزمة. وبشكل عام، فإنه يمكن بلورة أسباب الأزمة كما وردت بالوثائق التعليمية الرسمية فى مجموعة الأسباب التالية :

(١) نقص الاعتمادات المالية :

فقد جاء فى تقرير اللجنة التى تم تشكيلها فى منتصف عقد الخمسينيات (١٩٥٥/٣/٢٧) لبحث حالة التعليم الابتدائى للوقوف على

مشكلاته وأسبابها، أن "جزءا كبيرا من الميزانية يستنزف في صورة مرتبات بينما الجزء المخصص لمستلزمات العملية التعليمية قليل جدا" (٥٢).

وأشار ورقة "تطوير وتحديث التعليم" في نهاية السبعينيات إلى نفس السبب :

"تبذل الوزارة جهودا كبيرة لتزويد المدارس بالمعامل، والمعدات والوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ المناهج الدراسية، إلا أن نقص الاعتمادات المتاحة لهذا الغرض، وبخاصة الاعتمادات التي يتطلبها الاستيراد من الخارج، قد أدى إلى عدم كفاية وكفاءة التجهيزات الموجودة بالمدارس لمقابلة متطلبات عمليات التعليم والتدريب" (٥٣).

وفي منتصف الثمانينيات، أعلن الدكتور عبد السلام عبد الغفار وزير التعليم، أن التعليم المصرى يواجه صعوبات تتمثل في نقص الاعتمادات اللازمة لمواجهة الأعداد الكبيرة من الطلاب، وأن نقص الاعتمادات هذا قد ترتب عليه معظم المشكلات التعليمية الأخرى مثل العجز في عدد المباني المدرسية، وكثافة الفصول، وتعدد فترات اليوم الدراسى.. وهي العوامل التي أدت في النهاية إلى إحداث خلل في العملية التعليمية (٥٤). أى أن نقص الاعتمادات يصبح هنا سببا غير مباشر للأزمة كما شخصها وزير التعليم متمثلة في اختلال العملية التعليمية.

وقد أشارت "استراتيجية تطوير التعليم" أيضا في عام ١٩٨٧ إلى نقص الاعتمادات المالية المخصصة من قبل الحكومة كأحد الأسباب التي أسهمت في عدم نجاح تنفيذ الخطة التي رسمتها الوزارة لزيادة الأبنية التعليمية (٥٥). وفي موضع آخر، أشارت الاستراتيجية إلى انخفاض معدلات الإنفاق على الطالب في التعليم الفنى الصناعى كأحد أسباب مشكلات هذا النوع من التعليم، وخاصة إذا ما قورنت بمثلاتها في الدول النامية حيث يتكلف الطالب المصرى نحو ٣٧٪ مما يتكلفه الطالب في العراق على سبيل المثال (٥٦).

(٢) تخلف أساليب التقويم ونظم الامتحانات، وجمود المقررات الدراسية وإتباع أساليب للتدريس تعتمد على التلقين، وكثافة الفصول، والعجز في أعداد المعلمين، وتعدد فترات اليوم الدراسى :

فقد ذكر تقرير لجنة الخمسينيات أن " فساد نظام النقل بدون امتحان إنما يرجع إلى فساد نظام المدرسة نفسه وإتباع أساليب للتكريس تعتمد على النقلين، فضلا عن نظام الامتحان التقليدي كوسيلة للتقييم في الوقت الذي توجد فيه وسائل أخرى حديثة مثل نظام بطاقات متابعة التلاميذ^(٥٧)."

كذلك أشارت أحاديث وتصريحات وزراء التعليم في نهاية عقد الستينيات إلى أن الاهتمام بالكيف في التعليم يأتي من خلال تطوير أساليب التقييم، وتنمية قدرات المعلم، وتحديد كثافة الفصول، والتخلص من الفترة الدراسية الثالثة، وتطوير المناهج والمقررات الدراسية^(٥٨).

وترى ورقة " تطوير وتحديث التعليم " في نهاية السبعينيات أن " العجز في عدد معلمى التعليم الثانوى فى بعض التخصصات (المعمارية والكهربائية فى المدارس الصناعية، والطب البيطرى والهندسة المدنية فى المدارس الزراعية وغيرها)، يؤثر على تحقيق أهداف العملية التعليمية كاملة^(٥٩)."

وتعتبر كثافة الفصول، وتعدد فترات اليوم المدرسى أيضا من الأسباب المباشرة لأزمة التعليم كما شخصها الدكتور عبد السلام عبد الغفار فى منتصف الثمانينيات فيما سبقت الإشارة إليه. حيث تؤدي كثافة الفصول وتعدد الفترات المدرسية إلى التأثير السلبى على العملية التعليمية وحدوث خلل بها^(٦٠).

وتشير استراتيجية تطوير التعليم.. إلى جمود المقررات الدراسية وانفصالها عن البيئة كأحد جوانب الأزمة، وفى ذات الوقت كأحد أسبابها حيث تقول الاستراتيجية :

" صلاية المقررات وجمودها بالنسبة إلى مطالب التعليم أو البيئة هي إحدى سمات المقررات والمناهج التعليمية المطبقة حاليا فى مصر. فهناك انفصال كبير بين المدرسة من جهة وبيئة التلميذ من جهة أخرى، ولا نعتقد أننا نبتعد عن الحقيقة والواقع حين نقرر أن مثل هذا للقصور فى المقررات والمناهج هو أحد العوامل التى تؤدي إلى صور النقص العديدة فى مراحل التعليم المختلفة، وبوجه خاص فى المرحلة الابتدائية " ^(٦١).

وفيما يتعلق بأساليب التقويم، تقول الاستراتيجية :

" الوسيلة الأساسية لتقويم عمل التلاميذ هي الامتحانات المدرسية بصورها المألوفة عندها، ومن ثم أصبح أمر تدريب التلميذ على التذكر هو الهدف. واهمل بذلك استثمار إمكانيات العقل الإنساني بما يحمله من طاقات بناءه وخلقه، واقتصر عمل المدرس على الشرح والتلقين، الذي يضع في اعتباره الأول الامتحانات وأسئلتها " (١٢).

كذلك تشير الاستراتيجية إلى : كثافة الفصول، وتعدد فترات اليوم الدراسي كأسباب مباشرة لأحد مظاهر الأزمة وهو المظهر المتمثل في الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص (١٣).

(٣) ظاهرة الدروس الخصوصية :

فقد أشار " برنامج العمل الوطني " في بداية السبعينيات إلى ظاهرة الدروس الخصوصية بما تؤدي إليه من إخلال بمبدأ تكافؤ الفرص في التعليم، وذلك على النحو التالي :

" اننا لا نستطيع القول بأن العلم قد أصبح حقاً لكل مواطن طالما ظلت مرحلة الإلزام قاصرة عن استيعاب كل من بلغ سن الإلزام، وطالما ظل الطالب معتمداً في التحصيل على ما يتلقاه من دروس خصوصية. ان هذا الوضع فوق أنه يجعل التعليم، رغم مجانيته رسمياً، مرتبطاً بالقدرة المالية للأباء، وفوق أنه يحمل الكثيرين فوق طاقاتهم، يؤدي إلى نتيجتين غير صحيحتين : الأولى أنه يجعل من أبناء غير القادرين أشباه أميين رغم ضخامة الأموال المستثمرة في التعليم، والثانية أنه يحد كثيراً من الفرص أمام أبناء العمال والفلاحين وهم الغالبية العظمى من الشعب والمصادر الطبيعية للعمل الثوري والقادرين على خدمة الجماهير " (١٤).

وتؤكد " استراتيجية تطوير التعليم " أيضاً على الدور الذي تلعبه هذه الظاهرة في الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص :

" انتشرت الدروس الخصوصية بصورة خطيرة في جميع مراحل التعليم، من مرحلة رياض الأطفال إلى التعليم الجامعي. وقد أدت هذه الظاهرة إلى نشوء واقع يتناقض مع مبدأ تكافؤ الفرص أمام جميع طلاب العلم " (١٥).

(٤) تزايد عدد السكان :

يرد ذكر " الزيادة السكانية " فى بعض الوثائق الرسمية كأحد الأسباب الرئيسية لبعض مظاهر أزمة التعليم كما تشخصها هذه الوثائق مثل: الأمية، والإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص.

فإذا كان برنامج العمل الوطنى قد أشار إلى " الأمية " فى تشخيصه لأزمة التعليم، فإنه قد أرجع هذه الظاهرة إلى تزايد عدد السكان، حيث يقول البرنامج : " أن نسبة الأميين تكاد تكون ثابتة ولكن عدد الأميين يتزايد بسبب تزايد عدد السكان " (٦٦).

وتذكر " استراتيجية تطوير التعليم " : " أنه نتيجة عدم التوازن بين نمو معدلات المواليد وتزايد أماكن التعليم فى الصف الأول الابتدائى، لا تجد الكثير من الأبناء مكاناً فى هذا الصف إلا بعد السابعة من العمر فى أغلب الأحوال. وتلك بغير شك سلبية من شأنها القضاء على تكافؤ الفرص فى ضوء ما يحدث فى مدارس اللغات التى تعطى الأولوية للمتقدمين من رياض الأطفال التى تضمها المدرسة " (٦٧).

(٥) عدم توافر البيانات الإحصائية عن الاحتياجات من القوى العاملة بمستوياتها المختلفة :

فقد أشارت ورقة " تطوير وتحديث التعليم " فى عام ١٩٧٩ إلى أن أحد مظاهر أزمة التعليم والمتمثل فى : عدم التوازن بين خريجى التعليم الفنى وحاجة سوق العمل، يأتى بسبب عدم توافر المعلومات اللازمة عن احتياجات سوق العمل.

فتشير الورقة إلى أن : " عدم التوازن بين الخريجين من مختلف التخصصات، وحاجة سوق العمل - كأحد سلبيات التعليم الفنى - يأتى بسبب عدم توافر المعلومات الخاصة بسياسات القوى العاملة فى جمهورية مصر العربية، ودول المنطقة المستخدمة للعمالة الفنية المصرية، سواء من ناحية الكم، أو النوع، أو المحتوى " (٦٨).

كذلك تشير " استراتيجية تطوير التعليم " أيضاً فى عام ١٩٨٧، إلى عدم توافر الإحصائيات كم مشكلة رئيسية من مشكلات التعليم الفنى، وسبب

رئيسى لأحد مظاهر أزمة التعليم وهو المظهر المتعلق بعدم تلبية التعليم لاحتياجات المجتمع والتنمية الاقتصادية من القوى العاملة. فتقول الاسترلينة : " عدم توافر البيانات الإحصائية عن الاحتياجات من القوى العاملة بمستوياتها المختلفة على المدى القصير والطويل، يعتبر من أهم مشكلات التعليم الفنى، الصناعى والزراعى. فتوافر هذه البيانات ضرورى حتى يكون التخطيط للتعليم الفنى مبنيا على الدراسات والاحصائيات الدقيقة الشاملة بما يحقق تلبية احتياجات المجتمع من القوى العاملة بكمياتها ونوعياتها المطلوبة لكل مهنة حسب احتياجات خطة التنمية وأولوياتها " (٦٩).

(٥) إجماع المؤسسات الانتاجية عن تدريب طلاب التعليم الفنى: أشارت ورقة " تطوير وتحديث التعليم " إلى إجماع المؤسسات الانتاجية عن تدريب طلاب التعليم الفنى كسبب لأحد مشكلات التعليم الفنى وهى المشكلة المتعلقة بانخفاض مستوى خريجى هذا النوع من التعليم. فتذكر الورقة أن : " افتقار الطلاب إلى التدريب بمواقع الانتاج والخدمات يودى إلى افتقارهم للتدريب على أحدث الآلات والمعدات المستخدمة فى تلك المواقع. وافتقارهم أيضا إلى الإندماج فى جو العمل الحقيقى ليعيش فيه الطالب بكل أحاسيسه ومتطلباته " (٧٠).

وتشير استراتيجية تطوير التعليم " أيضا إلى نفس السبب : " من مشكلات التعليم الفنى هو إجماع معظم مؤسسات الانتاج -الصناعى والزراعى - عن تدريب طلاب المدارس الصناعية والزراعية بها، رغم أن الحاجة تدعو إلى استكمال تدريب هؤلاء الطلاب حتى يكونوا على مستوى مناسب من الكفاية والتدريب يتفق ومجالات العمل التى سيعملون بها بعد تخرجهم " (٧١).

(٦) غياب المنهج الفكرى :

٣٠ إذا كانت استراتيجية تطوير التعليم قد شخّصت أزمة التعليم فى أحد مظاهرها فى : " مضمون التعليم " والذى أشارت إليه كأحد مشكلات العملية التعليمية حيث اعتماد هذا المضمون على الحفظ والتلقين، فإتباعاً أرجعت هذا المظهر من مظاهر الأزمة إلى " غياب المنهج الفكرى ".

فتقول الاستراتيجية : " لقد اقتصر التعليم على التلقين وحشد الأذهان بالمعلومات، حتى إذا ما أدى الطالب الامتحان تبخرت هذه المعلومات. ويرجع ذلك إلى عدم ترسيخ المنهج الذى يفكر به الطلاب بأسلوب علمى، والذى يمكنهم فى ضوءه رصد الظواهر وتجميع المعلومات عنها وربطها واسترجاعها واستقبال الجديد منها واستخلاص غيرها. ومع الثورة العلمية التكنولوجية لم يتضح فى برامج التعليم المنهج العلمى الذى يجب ترسيخه وتعميقه فى أذهان الطلاب، فأصبح التعليم تلقيناً وحشواً للأذهان " (٧٢).

(٧) وإضافة إلى الأسباب السابقة، تكررت استراتيجية تطوير التعليم فى تشخيصها للمشكلات المتعلقة بالنظام التعليمى، بعض المشكلات التى اعتبرتها الاستراتيجية فى نفس الوقت أسباباً رئيسية لقصور فعالية النظام التعليمى ومن هذه المشكلات : غياب الفلسفة التعليمية الواضحة، وغياب الوعى الجماهيرى بمشكلات النظام التعليمى.

ففيما يتعلق بالمشكلة الأولى نقول الاستراتيجية :

" أكدت الدراسات التى قامت بها لجان التطوير المشكلة من قبل وزارة التعليم أن أحد الأسباب الرئيسية التى أدت إلى قصور فعالية النظام التعليمى فى مصر يتمثل فى غياب استراتيجية واضحة ومتفق عليها تقوم على بلورة السياسة التربوية العليا " (٧٣).

وفيما يتعلق بالمشكلة الثانية المتمثلة فى غياب الوعى الجماهيرى نقول الاستراتيجية : " لقد كان غياب الوعى الجماهيرى فى كثير من الأحوال سبباً فى ضعف الثقة بالعملية التعليمية والتشكك منها وعدم مساندتها مادياً ومعنوياً. الأمر الذى انعكس فى النهاية فى تفاقم المشكلات التى يعانى منها النظام التعليمى فى مصر " (٧٤).

ثالثاً: أساليب إدارة الأزمة :

ويقصد بأساليب إدارة الأزمة كل من : الأهداف أو المبادئ التي انطلق منها صانع القرار التعليمي في إدارته للأزمة، والتي استهدف تحقيقها. والوسائل أو الأساليب المطروحة لتحقيق هذه الأهداف. ثم الحلول أو الإجراءات العملية والتفنية المتخذة لترجمة الوسائل إلى واقع فعلي.

وفيما يلي عرض لكل من هذه العناصر :

(١) الأهداف :

في إطار سعى النظام - خلال عقد الخمسينيات بعد قيام الثورة- إلى تعويض الشعب المصري عن الظلم الاجتماعي الذي عانى منه خلال المرحلة الاستعمارية الطويلة قبل الثورة.. كان التركيز على تلبية الحاجات الاجتماعية الأساسية ومن بينها التعليم. وكان السعى إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية داخل كل قطاعات المجتمع هو الهدف الأسمى أمام حكومة الثورة.

وكان السعى إلى تحقيق هذا الهدف داخل قطاع التعليم يقتضى إعطاء أولوية الاهتمام إلى مرحلة التعليم الابتدائي ومحاولة النهوض به وتطويره باعتباره التعليم الشعبي وذلك منذ تولى " إسماعيل القباني " مسئولية وزارة التربية والتعليم في سبتمبر من عام ١٩٥٢.

وإنطلاقاً من الهدف الرئيسي وهو " تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص "، تحددت أهداف وزارة التربية والتعليم خلال حقبة الخمسينيات فيما يلي :

أ - تحديد سياسة عامة ثابتة في مجال التربية والتعليم تتفق والأهداف القومية وفي نطاق المياسة العامة للدولة ^(٧٥).

ب - النهوض بالتعليم الابتدائي لتحسين أوضاعه من حيث الكم والكيف ^(٧٦).

ج - نشر التعليم الابتدائي وتعميمه ووضع الحلول الممكنة لمشكلاته ^(٧٧).

د - إعداد معلمي المرحلة الابتدائية ^(٧٨).

هـ - تنمية قدرات للنشء واستعداداتهم لمواجهة الحياة العملية ^(٧٩).

و - غرس قيمة احترام العمل اليدوي والنهوض بالكفاية الانتاجية لأكثر عدد من خريجي المدارس الإعدادية والثانوية العامة والفنية والعمال وأرباب الحرف المختلفة ^(٨٠).

وإذا كانت حقبة الخمسينيات قد بدأت بتركيز الاهتمام على مرحلة التعليم الابتدائي، فبها قد انتهت بالتوجه نحو زيادة الاهتمام بالتعليم الفني الذي بدأ التوسع فيه مع بداية حقبة الستينيات التي بدأت خلالها الدولة توجيه كافة قطاعات المجتمع نحو تحقيق هدف أساسي هو : التنمية الاقتصادية وإعادة بناء الاقتصاد.

وفي هذا الإطار يشير أحد تقارير وزارة التربية والتعليم الصادر في أواخر عقد الخمسينيات إلى ما يلي :

" اقتضت سياسة الثورة إعادة بناء الاقتصاد على أساس قومي يساير النهضة الشاملة، وسارت في سبيل تحقيق ذلك بخطوات تتفق مع خطواتها في الميادين الأخرى. إلا أن الأحداث السياسية التي توالى بسرعة جعلت من الضروري الإسراع بتدعيم الاقتصاد والعناية بالمؤسسات التي تحفظ توازنه وتزوده بالفنيين الأكفاء. ومن ثم اتجهت الوزارة إلى العناية بالتعليم الفني بأنواعه : الصناعي، والزراعي، والتجاري " (٨١).

وفي موضع آخر من نفس التقرير :

إن التغييرات الاقتصادية التي جندت في المجتمع، خلقت أوضاعا اقتصادية تتطلب إعادة تشكيل المشتغلين بالزراعة على أساس هرمي في قمته عدد مناسب من المهندسين الزراعيين الذين يضعون الخطط والمشروعات وينظمون عمليات الإنتاج على أساس علمي، ومن دونهم عدد أكبر من المساعدين الذين يراقبون تنفيذ الخطط ويلاحظون عملية الإنتاج، وفي قاعدة الهرم العمال الفنيون الذين يقومون بعملية الإنتاج المباشر. ووفقا لهذا التشكيل الهرمي يتم تنظيم التعليم الزراعي بحيث تعمل المدرسة الإعدادية الزراعية على خلق الطبقة الأولى الموجودة في قاعدة الهرم وهي العمال الفنيون، بينما تعمل المدارس الثانوية الزراعية على تكوين الطبقة الثانية، وأما الطبقة الثالثة فتخرج في الجامعات والمعاهد الزراعية العليا" (٨٢).

وبناء على ذلك، أضيف إلى أهداف السياسة التعليمية في أواخر عقد الخمسينيات الهدفان التاليان :

أ - الاهتمام بالتعليم الفني ومحاولة النهوض به (٨٣).

ب - الاهتمام بالتعليم الجامعي والعالي وتوجيهه نحو إعادة بناء الحياه الاجتماعيه والاقتصاديه على نحو يمكن البلاد من استغلال كل ثرواتها البشريه والحيوانيه والنباتيه والمعدنيه إلى أقصى درجات الاستغلال^(٨٤).

وقد استمر التركيز على عملية التنمية الاقتصادية وإعادة بناء الاقتصاد وتوجيه كافة قطاعات المجتمع - بما فيها قطاع التعليم - لتحقيق هذا الهدف طول العقد الثاني من مرحلة التوجه الاشتراكي وهو عقد الستينيات. ومن ثم تركزت أهداف السياسة التعليمية - خلال هذا العقد - فى إجراء تغييرات داخل نظام التعليم بما يلائم احتياجات عملية التنمية الاقتصادية. بل إن الإعلان عن وجود أزمة داخل النظام التعليمى فى منتصف الستينيات قد جاء كنتاج لعدم تحقق هذا الهدف، أو بعبارة أخرى كنتاج للتوسع الكمى فى التعليم دون توجيهه بطريقة محكمة لمواجهة الاحتياجات النوعية التى تتطلبها عملية التنمية الاقتصادية وذلك كما سبقت الإشارة من قبل.

وانطلاقاً من هذا الهدف الرئيسى - وهو توجيه التعليم بما يحقق احتياجات عملية التنمية - تحدت أهداف السياسة التعليمية خلال حقبة الستينيات فيما يلى :

أ - التوسع فى التعليم الفنى بأنواعه وبمستوياته المختلفة من أجل سد حاجات البلاد فى نهضتها الشاملة، فى ميادين الصناعة والزراعة والتجارة، إلى طبقة من الفنيين يستطيعون النهوض بمطالب مشروعاتها الانتاجية المختلفة^(٨٥).

ب - الربط بين التعليم الفنى، والبيئة نظراً لأهمية التوافق بين برامج إنشاء المدارس الفنية وبرامج التنمية الاقتصادية والاحتياجات الصناعية فى كل بيئة^(٨٦).

ج - زيادة الاهتمام بالإعداد الفنى والمهنى للتلاميذ^(٨٧).

د - تعزيز هينات التدريس بمراحل التعليم المختلفة^(٨٨).

هـ - التزام الدولة بتوفير التعليم الابتدائى لجميع الملزمين، والارتفاع بكفاءته. وذلك استمراراً فى الالتزام بتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص^(٨٩).

ومع بداية عقد السبعينيات، بدأ الحديث عن ضرورة إعادة النظر من جديد إلى التعليم، وعن ضرورة تطويره لبناء " الدولة العصرية " وهو المفهوم الذى بدأ يتردد بعد هزيمة يونيو ١٩٦٧. وقد أشار بيان الحكومة المصرية فى ١١/٢٥/١٩٧٠ إلى أنه: " قد حان الوقت للنظر من جديد إلى التعليم " (٩٠).

وقد حدد " برنامج العمل الوطنى " فى بداية السبعينيات، أهداف السياسة التعليمية فيما يلى: (٩١).

أ - التوسع فى المرحلة الأولى من التعليم فى نهاية العشر سنوات لجميع من بلغ سن الإلزام تمهيدا لرفع هذه السن إلى ١٥ سنة.

ب - تغيير مضمون التعليم فى المرحلة الابتدائية بما يساعد على نمو وفتح الأطفال فى هذه المرحلة، وبما ينمى ملكاتهم الإبداعية وينمى لديهم حب البحث، واكتساب القدرات اللازمة لاستيعاب كل ما يجد فى ميادين العلم والإسهام فى تطويره وتمصيره ووضع فى خدمة المجتمع. وذلك لأن العلم الحديث لا يبدأ فى مراكز البحث وإنما يبدأ من المدرسة الابتدائية.

ج - الاهتمام بالبحث العلمى والتنسيق بين مراكز البحث المختلفة وربطها ربطا وثيقا بعملية الإنتاج القومى، وذلك من أجل توجيه البحث العلمى نحو الوصول إلى تكنولوجيا مصرية عصرية، ونحو تطوير أساليب الإنتاج فى الصناعة والزراعة من أجل توفير الجهد والوقت والتكلفة وتحقيق زيادة فى الإنتاج.

أما ورقة أكتوبر فى عام ١٩٧٤، فقد أكدت على استحالة تحقيق التنمية الاقتصادية بدون تنمية اجتماعية محورها هو الإنسان المصرى. وأن النهوض بهذا الإنسان يتطلب القيام بثورة شاملة فى نظم ومفاهيم التعليم ابتداء من محو الأمية، إلى التعليم العام والفنى والجامعى، إلى البحث العلمى والتكنولوجى. وذلك لإيجاد الفرد المتعلم المستنير والأكثر فهما لقضايا مجتمعه وأكثر خبرة فى مواقع العمل والإنتاج. وذلك لأن التعليم لم يعد مسألة مقررات دراسية جامدة تقف مهمة التعليم عند استيعاب الطالب لها ولكن أصبح التعليم مرتبطا ارتباطا عضويا بحركة المجتمع ومتطلباته (٩٢).

وإنطلاقاً من ذلك المفهوم للتعليم، حددت ورقة أكتوبر أهداف السياسة التعليمية فيما يلي^(١٣) :

- أ - عدم صبب التعليم فى قوالب واحدة، بل العمل على تنويعها قدر الإمكان حتى تلبي شتى أنواع الخبرات والتخصصات والمهارات المطلوبة فى عملية التنمية.
- ب - ربط أنواع معينة ومراحل معينة من التعليم بالبيئة سواء كانت الريف أو الحضر، الحقل أو المصنع، حتى لا يترد الطالب إلى الأمية حين ينفصل عن المدرسة ويعود إلى بيئته، وحتى لا تحرم البيئة من الاستفادة من تعليمه.
- ج - توثيق الصلة بين الجامعات والمعاهد وبين مواقع للعمل حتى تسهم المعرفة فى تطوير القدرة الانتاجية.
- د - القضاء على فكرة الفارق الاجتماعى بين تعليم وتعليم حتى نسد حاجة البلاد إلى كل المهارات والخبرات ونعطى قيمة العمل بوصفه القيمة الاجتماعية الأولى. والتحرر من النظره إلى التعليم كمجرد طريق إلى اكتساب مكانة اجتماعية، أو الوصول إلى وظائف مكتتية، بصرف النظر عن قيمتها فى حركة المجتمع.
- هـ - الأخذ بنظرية التعليم المستمر.
- و - الاهتمام بمراكز البحث العلمى والتكنولوجى.

وقد شكلت الأهداف السابقة - والواردة فى كل من : برنامج العمل الوطنى، وورقة أكتوبر - أهداف السياسة التعليمية خلال النصف الأول من حقبة السبعينيات. ومع بداية النصف الثانى تولى الدكتور مصطفى كمال حلمى مسئولية الوزارة (من ١٩٧٤/٤/٢٤ وحتى ١٩٧٧/١٠/٢٥ ثم كوزير للتعليم والبحث العلمى من ١٩٧٧/١٠/٢٦ وحتى بدايات حقبة (الثمانينيات)، وقد أعدت الوزارة فى عهده تقريراً بعنوان : " حركة التعليم فى مصر بين الماضى والحاضر والمستقبل"، وبعض مبادئ واتجاهات الإصلاح"، وذلك فى يونيو من عام ١٩٧٤. وذكر وزير التعليم فى مقدمة هذا التقرير بأن التقرير لا يتضمن خطة تنفيذية محدده لإصلاح التعليم، ولكنه يعتبر

مدخلا لوضع هذه الخطة. ووضعه تحت نظر الأجهزة المعنية برسم السياسة القومية للتعليم

في مصر، وهي السياسة التي سوف نترجم بعد إقرارها إلى برامج تنفيذية تنسجم بالمرونة والواقعية وتعمل في إطار خطة التنمية الشاملة^(١٤).

وقد طرح تقرير " حركة التعليم في مصر " مشروعا لتطوير التعليم يعتمد على عدد من المبادئ والأهداف الأساسية التالية^(١٥) :

- أ - تحقيق ديمقراطية التعليم.
- ب - الموازنة بين التعليم والبيئة وحركة المجتمع.
- ج - التربية المستمرة.
- د - تحقيق الشخصية المتكاملة للتلميذ.
- هـ - محو الأمية.

وقد عرضت الوثيقة الثانية في عهد الدكتور مصطفى كمال حلمي - والمتمثلة في ورقة العمل التي أعدها الوزارة بعنوان " تطوير وتحديث التعليم في مصر " - لأهداف السياسة التعليمية من خلال عرضها لملامح تعليم الغد، حيث تقول الورقة " في ضوء ما ورد في دستور البلاد عن المجتمع والمواطن والتعليم، وما أسفرت عنه تجربتنا التربوية خلال العقود الأخيرة من إنجازات وخبرات ودروس مستفادة، وما تضمنته التجربة التربوية الدولية المعاصرة: من أفكار وممارسات وتقنيات جديدة ملائمة، ومع عمل حساب لإمكانات حاضرتنا واحتمالات مستقبلنا، يمكن تحديد أهم ملامح تعليم الغد كمايلي^(١٦):

أ - " التعليم في إطار المفهوم الجديد للتربية المستمرة : والتي تعنى التعليم من المهد إلى اللحد داخل المدرسة وخارجها، فيكامل التعليم النظامي مع التعليم غير النظامي، وتعليم الكبار مع تعليم الصغار^(١٧).

ب - التعليم في إطار التنمية الاقتصادية الاجتماعية الشاملة: بمعنى إسهام التعليم الفعال في التنمية الاجتماعية الاقتصادية للبلاد^(١٨).

ج - التعليم في سياق الذاتية الثقافية العربية : بمعنى تنمية القدرة الذاتية العربية إلى الحد الذي يمكن هذه الأمة من تحقيق آمال القومية^(١٩).

وفي ضوء الملامح السابقة لتعليم الغد، يركز التعليم النظامي في المرحلة القادمة على الأهداف التالية: (١٠٠).

أ - الإسهام في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية من خلال تنمية قدره على العمل المنتج، وعلى توفير المهارات اللازمة للتنمية في مختلف التخصصات.

ب - ترسيخ القيم الدينية والخلقية في نفوس الأفراد.

ج - التربية الديمقراطية السليمة للمواطن.

د - تنمية القدرة على التفكير العلمي، وتنمية روح المبادرة.

وتترجم هذه الأهداف إلى مقومات سلوكية تعبر عنها المناهج والمواقف التعليمية، والعلاقات الداخلية والخارجية في المدرسة، فضلا عن نظم الامتحانات وأساليب التقويم.

وقد استمر الفكر الذي بدأه الدكتور مصطفى كمال حلمي وعبرت عنه ورقة تطوير وتحديث التعليم حتى عام ١٩٨٤، عندما تولى الدكتور عبدالسلام عبدالغفار مسئولية الوزارة، وتقدم بمشروع " السياسة التعليمية في مصر في يوليو عام ١٩٨٥. (١٠١) ومع قدوم وزير جديد للتعليم بدأت الدعوه إلى "إعادة النظر" فيما يكون قد تقرر من سياسات تعليمية قبل عام ١٩٨٤، ومن ثم تمت صياغة مشروع جديد للتطوير. (١٠٢)

وقد قدم وزير التعليم الجديد خطته لإصلاح التعليم، والتي ضمنها في وثيقة " السياسة التعليمية في مصر ". وقد تحددت أهداف السياسة التعليمية كما جاءت في هذه الوثيقة في خمسة أهداف عامة، وهي: (١٠٣)

أ - الارتقاء التدريجي بقدرة النظام على الاستيعاب الكامل تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص.

ب - الارتقاء بمستوى الخدمة التربوية المقدمة إلى التلاميذ في المدرسة بجوانبها المختلفة.

ج - تحقيق نوع من التوازن بين نوعيات التعليم في المرحلة الثانوية - العام والفنى - بما يحقق للمدرسة القدرة على توفير ما يحتاج إليه المجتمع من كفاءات في جميع المجالات.

- د - تدعيم وتنمية الأجهزة المحلية المسئولة عن تنفيذ العملية التربوية فى المحافظات تدعيما لنظام اللامركزية.
- هـ - تدعيم الجهود الذاتية فى المحافظات بما يمكن جميع الأفراد من الإسهام فى القيام بواجبه نحو تربية أبنائهم.

وفى شهر نوفمبر من عام ١٩٨٦، تشكلت وزارة جديده للتربية والتعليم تولى مسئوليتها الدكتور أحمد فتحى سرور* .
وفى شهر يوليو من عام ١٩٨٧، دعا وزير التعليم إلى عقد مؤتمر قومى لتطوير التعليم. وطرحت فى هذا المؤتمر : " استراتيجية تطوير التعليم فى مصر " .

وقد صاغت الاستراتيجية مجموعة من الأهداف التى تستهدف تحقيقها لتطوير التعليم، وذلك على النحو التالى :^(١٠٤)

- أ - التأكيد على بناء الشخصية المصرية القادرة على مواجهة المستقبل:
عن طريق محو السلبيات فى الشخصية المصرية وتدعيم الإيجابيات، وغرس وتعميق بعض القيم الإجتماعية الضرورية لمواجهة المستقبل، وتأكيد الذاتيه الثقافية العربية الاسلاميه للشخصية المصرية.
- ب - إقامة المجتمع المنتج : عن طريق تأصيل العلاقة بين التعليم والإنتاج بحيث تكون مخرجات للتعليم مؤهلة للعمل المنتج الذى يتطلبه تحقيق هدف زيادة الإنتاج وتقدمه.
- ج - تحقيق للتنمية الشاملة : بمعنى الربط الوثيق بين التعليم والخططة الشاملة للتنمية الاجتماعية والاقتصاديه والثقافية. ويتحقق ذلك من خلال ترجمة متطلبات هذه التنمية إلى مضمون تعليمى.
- د - اعداد جيل من العلماء : ينبغى إعداد جيل من العلماء يكفل تحقيق التقدم العلمى اللازم للإنتاج والتنمية وهو ما يتطلب إحداث تغييرات

* بعد استقالة وزارة الدكتور عبد السلام عبد الغفار من منصبه كوزير للتعليم، تولى السيد منصور حسين وزارة التعليم فى سبتمبر ١٩٨٥.
أنظر : د. أحمد إسماعيل حجي، نظام التعليم فى مصر، مرجع سابق، ص ١٣٧.

جوهرية فى مضامين أساليب التعليم، وإعادة النظر فى المناهج ونظم التعليم.

ومن الملاحظ أن أهداف تطوير التعليم -أو أهداف السياسة التعليمية- لم تختلف كثيرا منذ الخمسينيات وحتى نهاية الثمانينيات، على الرغم من أن كل وزارة جديدة كانت تأتى وتصحبها الدعوة إلى "إعادة النظر من جديد فى التعليم" وتقرر وضع سياسة تعليمية جديدة بأهداف جديدة واستراتيجيات جديدة لتحقيق هذه الأهداف. إلا أنه من الملاحظ أن غالبية هذه الأهداف قد تكررت تقريبا فى كل سياسة تعليمية جديدة وإن كانت فى صياغة مختلفة أحياء، أو بشكل أكثر تفصيلا فى أحيان أخرى، فعلى سبيل المثال :

- تكرر هدف النهوض بالتعليم الابتدائى لتحقيق الاستيعاب الكامل ومد من الإلزام " فى كل الوثائق التعليمية تقريبا منذ تقارير وزارة التعليم فى الخمسينيات والستينيات. ثم فى برنامج العمل الوطنى، وتقرير حركة التعليم فى مصر، وورقة تطوير وتحديث التعليم.. وذلك فى السبعينيات. ثم فى وثائق : " السياسة التعليمية فى مصر "، و"استراتيجية تطوير التعليم ".. فى الثمانينيات وإن كان قد جاء فى الوثيقة الأخيرة ضمن استراتيجيات أو وسائل تحقيق أهداف السياسة التعليمية.

- كذلك تكرر ذكر الهدف الخاص " بتممية قدرات النفسى ولمواجهة الحياة العملية والإعداد المهني والفني للتلاميذ ". فى تقارير الخمسينيات والستينيات، وبرنامج العمل الوطنى (١٩٧١)، وورقة " تطوير وتحديث التعليم " (١٩٧٩).

- التوسع فى التعليم الفنى والربط بين ربيى البيئة " هو هدف طرحته السياسة التعليمية منذ الستينيات، وورقة " رير، ثم تقرير " حركة التعليم فى مصر " خلال السبعينيات، ثم وثيقة " سياسة التعليم فى مصر " فى الثمانينيات.

- وقد جاء " إسهام التعليم فى عملية التنمية الاقتصادية " كهدف للسياسة التعليمية فى وثائق : الستينيات، والسبعينيات (ورقة أكتوبر، وورقة تطوير وتحديث التعليم)، وورد أيضا فى وثائق الثمانينيات (وثيقة " السياسة التعليمية فى مصر "، و " استراتيجية تطوير التعليم ").

وكل من هذه الوثائق السابقة وضعت منهاجاً أو استراتيجية تتمثل في مجموعة من الوسائل أو الأساليب لتحقيق هذه الأهداف. وهى الوسائل التى يمكن التعرف على مدى خروجها إلى حيز التنفيذ وترجمتها إلى واقع فعلى من خلال التعرف على الإجراءات العملية أو الحلول التى نفذت بالفعل فى محاولة لتطوير التعليم ومواجهة مشكلاته.

(٢) الوسائل والإجراءات العملية :

- حقبة الخمسينيات :

خلال النصف الأول من حقبة الخمسينيات كان الهدف الأساسى وهو تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص - دافعا لإعطاء الأولوية لمرحلة التعليم الابتدائى باعتبارها الوسيلة الأساسية لتحقيق هذا الهدف.

وبناء على ذلك اتخذت بعض الإجراءات العملية للنهوض بالتعليم الابتدائى تمثلت فيما يلى :

أ - إصدار القانون رقم ٢٠١ لسنة ١٩٥٣ بتنظيم التعليم الابتدائى الإلزامى. ويتلخص أهم تعديلاته فى الآتى :^(١٠٥)

• "توحيد نظم التعليم فى المرحلة الأولى وجعله إلزاميا لجميع الأطفال من سن السادسة حتى سن الثانية عشر".

• " إعفاء التلاميذ من الرسوم المدرسية بأنواعها".

• " حذف اللغة الأجنبية من مواد الدراسة فى المرحلة الابتدائية نظرا لتعذر تدريسها فى مدارس الريف مما يجعل قصر تدريسها على مدارس الحضر دون الريف، إخلال بمبدأ تكافؤ الفرص".

ب - عقد حلقات تدريبية لرجال التعليم الابتدائى، حيث عقدت الوزارة بالفعل حلقة دراسية فى الاسكندرية لنظار المدارس الابتدائية فى صيف عام ١٩٥٣، كما عقدت حلقة دراسية أخرى لمفتشى الأقسام بالتعليم الابتدائى فى بلدة بى للعرب فى الفترة من ١/٢٤ - ١٩٥٤/١/٢٨^(١٠٦).

ج - إلغاء امتحان النقل بين سنوات التعليم الابتدائى حتى يتحقق مبدأ تكافؤ الفرص فى صورته فعاله وعادله حيث أكتفت الإحصاءات أن الذين كانوا يمرون فى التعليم الابتدائى حتى نهايته لم تتجاوز نسبتهم (١٢٪) من مجموع الملتحقين بالتعليم الابتدائى^(١٠٧).

- د - في مجال مكافحة الأمية : وصل عدد من تم محو أميتهم حتى آخر فبراير ١٩٥٣ إلى (١٥٣٨٥٩) دارس^(١٠٨).
- هـ - في مجال للمباني المدرسية : أنشئت مؤسسة أبنية التعليم بقانون رقم ٣٤٣ لسنة ١٩٥٢، ومهمتها رسم سياسة ثابتة لإقامة الأبنية التي تحتاج إليها الوزارة. والتزمت هذه المؤسسة بأن تنشئ في كل سنة (٤٠٠) مدرسة خلال عشر سنوات. وتنفيذا لهذا البرنامج أنشأت في عام ١٩٥٣ (٢٠٥) مدرسة ابتدائية ووضعت الأساس لإنشاء (٣٠٠) مدرسة^(١٠٩).
- و - أعادت الوزارة في سنة ١٩٥٣/٥٢ السنة الدراسية إلى نظام اليوم الكامل، وتغلبت على العقبات التي واجهت تنفيذ هذا النظام بفتح اعتماد إضافي لهذا الغرض^(١١٠).
- ز - وجهت الوزارة عنايتها أيضا لمدارس التعليم الفني، فأصدرت قرارا وزاريا في أول مارس من عام ١٩٥٣ بتشكيل لجنة لإعادة النظر في نظم التعليم الفني. وقد اقترحت هذه اللجنة وجوب قيام المدارس الصناعية في مركز صناعي، كما اقترحت الاتفاق مع المصانع على إنشاء مدارس صناعية ومراكز للتدريب المهني تلحق بهذه المصانع^(١١١).
- وبالفعل تم إنشاء دراسات مهنية في عدد من المصانع والشركات الهامة كشركة مصر للغزل والنسيج بالبحيرة الكبرى وشركة النقل المشترك ومصانع النحاس، وذلك بقرار وزير التربية والتعليم من ١٩٥٤/٥/٦^(١١٢).
- وكانت الإجراءات التنفيذية التي قد اتخذت في عهد الوزير "إسماعيل القباني" الذي تولى مسئولية وزارة في الفترة من ١٩٥٢/٩/٧

حتى ١٣/١/١٩٥٤. وعندما تولى الوزارة الوزير "كمال الدين حسين" في الفترة من ١/٩/١٩٥٤ وحتى ١٥/٨/١٩٦١ وضعت الوزارة مشروع خطة خمسية الهدف منها إتباع سياسة عامة ثابتة في مجال التعليم يتم العمل بها خلال فترة الخطة من عام ١٩٥٧/٥٦ وحتى عام ١٩٦١/٦٠.

وقد استمر الاهتمام بمرحلة التعليم الابتدائي ومحاولات النهوض به خلال النصف الثاني من حقبة الخمسينيات. وأثناء فترة الخطة الخمسية. فقد أصدر وزير التعليم قرارا بتشكيل لجنة بحث وسائل النهوض بالتعليم الابتدائي في ٢٧/٣/١٩٥٥، على أن تقوم اللجنة ببحث حالة التعليم الابتدائي الذي ترى الوزارة أنه يعاني مشكلات كثيرة من حيث: المباني، والألوات، والمعدات والمعلمين، وطرق التدريس، والمناهج، والإدارة، والنفقات، وغير ذلك (كما سبقت الإشارة من قبل عند تشخيص أزمة التعليم في الخمسينيات).

ومن ثم بدأت اللجنة في دراسة مشكلات التعليم الابتدائي، وقد استخدمت أسس البحث العلمي حيث قامت بدراسة ميدانية طبقت من خلالها نظام الاستفتاء الذي كان يطبق لأول مرة في مصر، واختارت اللجنة منطقة الجيزة لأنها تتضمن عينات لمدارس المدن والقرى. وطبقت اللجنة نماذج لاستمارات خاصة بكل طرف من أطراف العملية التعليمية: التلميذ، والمدرس، والناظر، والمفتش، وأولياء الأمور، حيث خصصت نموذج خاص لكل طرف وذلك لاستقائهم في مشكلات التعليم الابتدائي. وكان اتصال اللجنة بأولياء الأمور عن طريق الزيارات والاجتماعات والندوات حيث كان الاتجاه إلى الأهالي هو أمر يحدث لأول مرة في تاريخ التعليم في مصر. ثم أفرغت اللجنة نتائج بحثها تقريرا حولها إلى مادة علمية. وشكلت هذه المادة الأساس الذي بنت عليه اللجنة توصياتها واقتراحاتها بشأن إصلاح التعليم الابتدائي^(١١٣).

* تولى مسئولية الوزارة قبل السيد "كمال الدين حسين" كلا من "د. عباس مصطفى عمار" في الفترة من ١٤/١/١٩٥٤ وحتى ١٦/٤/١٩٥٤، ثم "محمد عوض محمد" في الفترة من ١٧/٤/١٩٥٤ وحتى ٣١/٨/١٩٥٤ وبعد ذلك تولى مسئولية الوزارة كمال الدين حسين كوزير للمعارف في الفترة من ١/٩/١٩٥٤ وحتى ٢١/٨/١٩٥٥ ثم وزيرا للتربية والتعليم من ٢٢/٨/١٩٥٥ وحتى ٦/١٠/١٩٥٨. ثم وزيرا لوزارة التربية والتعليم المركزية في ٦/١٠/١٩٥٨ وحتى ١٥/٨/١٩٦١.

وقد تحدثت وسائل الإصلاح والتطوير كما طرحتها اللجنة - في تقريرها النهائي الذي رفعته إلى الوزارة في ١٩٥٧/٢/٢٠ - فيما يلي^(١١٤) :

أ - تثبيت قاعدة القبول بالسنة الأولى الابتدائية بحيث تكون على الأطفال الذين بلغوا سن السادسة، حتى لا تفوت فرصة التعليم على بعض التلاميذ كما يحدث نتيجة عدم استقرار نظام القبول.

ب - ضرورة عدول الوزارة عن سياسة إنشاء المدارس الابتدائية الخاصة (بمصرفات) والتي كانت قد بدأتها لمواجهة الضغط على المدارس الابتدائية المجانية. وذلك لأن وجود مدارس خاصة تابعة للوزارة يمكن أن يخل بمبدأ تكافؤ الفرص نظرا لاستئثارها بالكفايات العلمية على حساب المدارس المجانية، إلى جانب ما تخلقه من فروق طبقية بين المواطنين وهو ما دللت عليه استفتاءات المعلمين.

ج - التوسع في إنشاء مدارس التربية الخاصة لأن إنشائها يحقق تطبيق قانون الإلزام بصورة كاملة.

د - تغيير أساليب التقويم التقليدية عن طريق الامتحان، واستخدام وسائل أخرى حديثة مثل نظام البطاقات الذي يتتبع به المدرس تقدم التلميذ، على أن يفهم هذا النظام ويتم تدريب المدرسين على استعماله.

هـ - جعل مدة التعليم الابتدائي ٦ سنوات للجميع تنتهي في سن ١٢-١٤ سنة لضمان إنهاء مرحلة التعليم الأساسي بعد أن يصل التلميذ إلى مستوى من النضج يهيئه لأن يكون مواطنا صالحا، وهذا لا يتأتى قبل سن الثانية عشرة.

و - ضرورة إتباع نظام اليوم الدراسي الكامل وهو ما أوصت به استفتاءات غالبية المدرسين والمفتشين كي يحقق التعليم الابتدائي غايته وهدفه.

ز - إعادة النظر في المناهج الدراسية بحيث توجه نحو تكوين شخصية التلميذ وترتبط بحياته ومراكز اهتمامه.

ح - أن تتجه سياسة المباني المدرسية نحو تنفيذ قانون الإلزام وذلك بأن تعمل على إنشاء مدرسة في كل قرية.

ط - فيما يتعلق بالإتفاق : لاحظت اللجنة أن جزء كبير من الميزانية يستنزف في صورة مرتبات بينما يقل الجزء المخصص لمستلزمات

العملية التعليمية. لذلك أوصت اللجنة بتدعيم بنود مستلزمات العملية التعليمية جنباً إلى جنب مع ميزانية المرنّبات، وألا تقل ميزانية الوزارة إلى ميزانية الدولة عن (١٥٪) وأن يؤخذ منها للتعليم الابتدائي (٤٥٪).

ك - درست للجنة التطور التاريخي لميزانية التعليم حيث تتبعت نمية ميزانية الوزارة إلى ميزانية الدولة في السنوات الأخيرة منذ قيام الثورة، وبناء على تتبعها قررت اللجنة أنه في إمكانية الوزارة أن تصل بميزانية التعليم الابتدائي إلى ٤٢ مليون جنيه في عام ١٩٨٦/٨٥. وقد أوصت اللجنة - بناء على هذا - بضرورة العمل على الوصول إلى هذا الرقم لسد جميع نفقات تعميم التعليم الابتدائي وتحسينه أو إصلاحه.

ل - درست اللجنة أيضاً قدرات الوزارة التنفيذية خلال السنوات الماضية حيث تتبعت هذه القدرة على إنشاء المباني المدرسية وتوصلت إلى أن قدرة الوزارة لانتاج (٢٢٥) مدرسة سنوياً. ومعنى ذلك أنه في ظرف (٣٠ عاماً) يمكن إنشاء ٦٧٥٠ مدرسة بكل منها (٥٠٠) تلميذ وهو عند كاف لتحقيق الاستيعاب الكامل. وبناء على ذلك حددت اللجنة الفترة التي يستغرقها تعميم التعليم الابتدائي وتحقيق الاستيعاب الكامل بثلاثين عاماً تنتهي في سنة ١٩٨٦/٨٥ حتى تكون المدارس قد استوعبت كل الأطفال ممن هم في سن التعليم الابتدائي دون الهبوط بمستوى التعليم في أي فترة من الفترات^(١١٥).

أما الإجراءات العملية التي اتخذت بعد أن طرحت لجنة بحث التعليم الابتدائي توصياتها واقتراحاتها - التي تمثل وسائل لإصلاح وتحسين التعليم الابتدائي - فقد تمثلت في مجموعة القوانين والقرارات الوزارية التالية :

أ - صدر قانون لتنظيم التعليم الابتدائي رقم ٢١٣ في ١٤/٤/١٩٥٦، وقد جعل هذا القانون التعليم الابتدائي مرحلة دراسية قائمة بذاتها منتهية بست سنوات وإلزامية لجميع الأطفال عند بلوغهم سن السادسة^(١١٦).

ب - بلغ عدد ما تسلمته الوزارة من مؤسسة " أبنية التعليم " حتى إبريل سنة ١٩٥٦ من مدارس المرحلة الأولى التي تم بنائها: (٤٩٥)

مدرسة، ووصل عدد ما تسلمته فى عام ١٩٥٧ إلى (٢٠٦) مدرسة^(١١٧).

ج - خلال هذه الفترة المتبقية حتى آخر حقبة الخمسينيات، صدرت العديد من القرارات الوزارية التنظيمية الخاصة بتنظيم خطط الدراسة بالمدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية. إلى جانب مجموعة أخرى من القرارات المنظمة لامتحانات النقل العامة، ونظم القبول، وتعديل شروط ودرجات النجاح، فضلا عن بعض القرارات الخاصة بتنظيم التعليم الجامعى وما يتصل بأمر أعضاء هيئة التدريس، وتنظيم القواعد الأساسية لخطط الدراسة بكل كلية، وشروط منح الدرجات العلمية للمختلفة^(١١٨).

ونخلص من ذلك إلى أن معظم القرارات الوزارية التى صدرت بعد تشكيل لجنة بحث التعليم الابتدائى، لم تضع توصيات واقتراحات هذه اللجنة موضع التنفيذ، فلم يرد ذكر القرارات التنفيذية الخاصة بأساليب التقويم وتعديل النظام التقليدى وهو نظام الامتحان إلى نظام البطاقات كما أوصت اللجنة. ولم ترد أيضا أية قرارات تختص بنظام اليوم الدراسى، أو إعادة النظر فى المناهج الدراسية.

أما فيما يتعلق بالاهتمامات الخاصة بالمباني المدرسية والتى أوصت فيها اللجنة بضرورة بناء (٢٢٥) مدرسة سنويا لتحقيق الاستيعاب الكامل بعد ثلاثون عاما، فإن عدد ما تم بناؤه تقريبا منذ تاريخ انتهاء اللجنة من تقريرها النهائى فى عام ١٩٥٧ هو (٢٠٦) مدرسة، أقل مما قدر أو أوصت به اللجنة، فضلا عن أن عدد المباني التى سلمتها الوزارة منذ عام ١٩٥٣ [الذى أنشئت فيه ٢٠٥ مدرسة] وحتى ١٩٥٦ هو (٢٩٠) مدرسة بمعدل حوالى (١٠٠) مدرسة سنويا فقط.

ومع نهاية حقبة الخمسينيات بدأ الاهتمام بالتعليم الفنى وخاصة التعليم الصناعى تمشيا مع الاتجاه الذى بدأ نحو تصنيع البلاد. فبدأ التوسع فى إنشاء المدارس الصناعية، وزاد عدد المقبولين بها، كما بدأت الوزارة فى أول تجربة فى التعليم الصناعى للبنات فافتتحت أول فصل ثانوى لدراسة اللامسكى للبنات فى العلم الدراسى ١٩٦٠/٥٩^(١١٩). كذلك عقدت الوزارة فى أغسطس عام ١٩٥٧ مؤتمر التعليم الصناعى، ودعى إليه الكثير من

المشتغلين بالتعليم الصناعى للنظر فى أهداف هذا النوع من التعليم ووسائل تحقيق التوازن بين التعليم الاعدادى الصناعى والثانوى الصناعى^(١٢٠).

وتتمثل الإجراءات العملية التى ترجمت ذلك الاهتمام بالتعليم الفنى فيما يلى^(١٢١) :

أ - بلغ عدد المدارس الإعدادية الصناعية فى العام الدراسى ١٩٦٠/٥٩ (٦٤) مدرسة بزيادة مدرستين عن العام السابق له. كما قبلت هذه المدارس (٦٢٩٨) تلميذا فى نفس العام محققة زيادة قدرها (١٥٤٨) تلميذ عن العام السابق أيضا.

ب - زادت الأقسام الملحقة بالمدارس الثانوية الصناعية والتى أنشئت لتعزيزها إلى (١٩) قسم بزيادة قدرها (١٦) قسما عن العام السابق، وكذلك بلغ عدد التلاميذ (١٥٧٢٢) تلميذا فى العام ١٩٦٠/٥٩ بزيادة قدرها (١٩٩٧) تلميذ عن العام السابق ١٩٥٩/٥٨.

ج - زاد عدد المدارس الزراعية فى العام الدراسى ١٩٦٠/٥٩ إلى (٤٣) مدرسة إعدادية وثانوية بزيادة مدرستين عن العام السابق. وبلغت الزيادة فى عدد التلاميذ (٢٦٠١) تلميذا فأصبح عددهم (١٦٧٣٠) تلميذا.

د - بلغت اعتمادات العدد والآلات اللازمة للمدارس الزراعية وكذلك اعتمادات تربية الحيوانات (١٧٥٧١٠) جنيه سنة ١٩٦٠/٥٩ مقابل (٢٩١٨٠) جنيه سنة ١٩٥٣/٥٢. إلى جانب إقامة مصكرات عمل لطلاب التعليم الزراعى فى مديرية التحرير ومصكر أبيس. وقد استمر الاهتمام بالتعليم الفنى وازداد خلال حقبة الستينيات حتى أصبح هدفا رئيسيا من أهداف السياسة التعليمية خلال هذه الحقبة.

حقبة الستينيات :

شهدت الستينيات توسعا كبيرا فى التعليم الفنى وزيادة فى الاهتمام بالإعداد الفنى والمهنى للتلاميذ، متفقا فى ذلك مع أهداف السياسة التعليمية خلال هذه الفترة.

وقد طرحت الوزارة وسائل تحقيق هذه الأهداف فيما يلى^(١٢٢) :

- أ - التوسع في فصول ومدارس التعليم الفني.
- ب - تطوير الشعب والخصصات في مدارس التعليم الفني بحيث تنمى مع احتياجات البيئة ومستلزمات المشروعات الاقتصادية في كل محافظة حتى يتحقق التوافق بين برنامج إنشاء المدارس الفنية و برامج التنمية الاقتصادية في كل بيئة.
- ج - تشجيع فتح فصول في المصانع ضمانا للتشغيل الخريجين في هذه المصانع.
- د - تدعيم نظام المدارس التجريبية التى تتضمن دراسات فنية ومهنية إلى جانب التعليم الثقافى والعلمى والتوسع فى تطبيق هذا النظام سواء فى التعليم الاعدادى أو الثانوى.
- هـ - التوسع التدريجى فى قبول المستجدين بالثانوى الصناعى لمقابلة مشروعات التصنيع فى خطة التنمية.
- وقد اتخذت الإجراءات العملية التالية لترجمة محاولات تطوير التعليم الفني إلى واقع عملى :

- أ - تم التوسع فى إنشاء مدارس التعليم الإعدادى الفني (تجارى - زراعى - صناعى) حيث زادت عدد مدارس هذا النوع من التعليم (٢٨) مدرسة، وبذلك تقع عددها من (١١٤) مدرسة فى العام الدراسى ١٩٦٢/٦١ إلى (١٤٢) مدرسة فى العام الدراسى ١٩٦٣/٦٢. وزادت الأقسام من ثلاثه عن العام السابق حيث أصبح عددها (٣٦) قسما فى العام الدراسى ١٩٦٣/٦١ (١٢٣).
- ب - تم زيادة عدد الفصول فى مدارس التعليم الإعدادى الفني حيث بلغت الزيادة الإجمالية فى عدد الفصول (٢١٣) فصل فى عام ١٩٦٣/٦٢ عن العام السابق له. وبذلك بلغ مجموع الكلى لعدد الفصول فى عام ١٩٦٣/٦٢ : (١٧٤٢) فصلا مقابل (١٥٢٩) فصلا فى العام ١٩٦٢/٦١ (١٢٤).
- ج - اضطرر عدد المستجدين والمستجدات أيضا فى التعليم الاعدادى الفني، فبلغ عدد المستجدين من البنات (٤٥٥٤) تلميذة فى العام الدراسى ١٩٦٣/٦٢ مقابل (٢٨٧٦) تلميذة فى العام الماضى بزيادة (١٦٧٨) تلميذة، وهى زيادة تعادل حوالى ٥٩٪. كذلك ارتفع عدد

حقبة السبعينيات :

وبانتهاء الستينيات ومع بداية حقبة السبعينيات، تحدثت الوثائق الرسمية للدولة خلال هذه المرحلة عن نفس المشكلات التعليمية التي أثيرت في الخمسينات والستينيات والخاصة بالاستيعاب، وشمهاج، ومحو الأمية، والتعليم الفني وغيرها. كما حددت أيضا نفس الأهداف السابقة وركزت على مرحلة التعليم الابتدائي - كما أشار برنامج العمل الوطني في عام ١٩٧١- وعلى التعليم الفني وربط التعليم بالبيئة كما ذكرت ورقة أكتوبر في عام ١٩٧٤. وقد ترجمت الوزارة هذه الأهداف إلى إجراءات عملية خلال النصف الأول من السبعينيات، متمثلة في : القرار الوزاري رقم ٢٣١ لسنة ١٩٧١ بشأن تنظيم المشروعات الإنتاجية بمدارس التعليم الفني بهدف خدمة أغراضه وتدريب طلابه ورفع مستواهم المهني والمساهمة في الإنتاج لخدمة خطة التنمية. إضافة إلى ما أصدرته الوزارة من قرارات خاصة بإنشاء مدارس فنية ثانوية صناعية وزراعية لتخريج العمال المهرة، مع اختيار تخصصات لها متفقة مع البيئة التي يوجد فيها. (١٣٦)

ومع بداية النصف الثاني من السبعينيات، وفي إطار الأهداف المطروحة في وثائق التعليم الخاصة بهذه الفترة، تحدت الوسائل والإجراءات العملية لتحقيق هذه الأهداف في الوثيقة الأولى التي صدرت عام ١٩٧٤ وهي: " حركة التعليم في مصر بين الماضي والحاضر والمستقبل "، على النحو التالي: (١٣٧)

- أ - الوفاء بنسب الاستيعاب في التعليم الابتدائي من أجل مد فكرة الإلزام إلى نهاية المرحلة الإعدادية.
- ب - تعديل محتوى التعليم بحيث يلائم البيئة التي يخدمها مما يستلزم الخروج عن القوالب الموحدة للتعليم لكي يتلاءم المحتوى مع البيئة سواء أكانت بيئة زراعية أو صناعية أو حضرية.
- ج - عدم ارتباط التعليم بمن معين وعدم اقتصره على التعليم النظامي بما يساعد الفرد على التعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة.
- د - القضاء على ظاهرة تكسب الفصول التي أدت إلى اتباع نظام الفترتين والثلاث فترات في اليوم الدراسي الواحد، وارتفاع نسبة التسرب.

هـ - توفير الفرص المتكافئة خلال العملية التعليمية للتغلب على الفوارق الاجتماعية بين الطلاب وذلك من أجل تحقيق ديمقراطية التعليم.

و - تحقيق التكافؤ بين تعليم الريف وتعليم المدينة. وإعادة النظر في الازدواجية للقائمة بين التعليم النظري والتعليم الفني.

وقد أعدت الوزارة خطتها الخمسية ١٩٨٠/٧٦ بحيث تقوم على التوسع في التعليم الابتدائي بقصد الوصول إلى الاستيعاب الكامل في سنة ١٩٨٠. كما اتجهت الوزارة إلى عدم التوسع في القبول بالتعليم الثانوي العام مقابل التوسع في التعليم الفني ودور المعلمين والمعلمات بهدف الوصول بالتعليم الفني إلى نسبة (٦٠٪) من جملة الحاصلين على الشهادة الإعدادية مقابل (٤٣٪) في العام الدراسي ١٩٧٨/٧٧. (١٣٨)

كذلك افتتحت الوزارة عددا من المدارس الفنية المتخصصة لتزويد القطاعات المختلفة في المجتمع باحتياجاتها من القوى العاملة المدربة مثل: مدارس التمرريض، والمدارس التجارية للأعمال القانونية وغيرها، وذلك حتى يتحقق انفتاح التعليم على البيئة. كذلك تم الاتفاق مع بعض المؤسسات الصناعية والزراعية على أن يدرّب فيها الطلاب للإفادة من خبره الفنية المتوفرة لديها ولربط التعليم بالبيئة^(١٣٩).

وقد بدأ خلال هذه الفترة أيضا عقد عدة اتفاقات مع البنك الدولي، حيث وقعت الوزارة خلال العام الدراسي ١٩٨٠/٧٩ اتفاقا مع البنك الدولي للإنشاء والتعمير لإنشاء (١٧) مدرسة تمتاز فيها الدراسات النظرية مع الدراسات التطبيقية تنفيذا لأحد مبادئ مشروع تطوير التعليم وهو المبدأ المتعلق بإعادة النظر في الازدواجية القائمة بين التعليم النظري والتعليم الفني تجنباً للنظره الطبقي بين أنواع التعليم، ومن أجل تحقيق ديمقراطية للتعليم. (١٤٠)

كذلك تم الاتفاق مع البنك الدولي على إنشاء مدرستين فنييتين لإعداد الفنيين الزراعيين المتخصصين في مجال استصلاح الاراضي وذلك في العام الدراسي ١٩٧٦/٧٥. كما أنشئت بالتعاون مع البنك الدولي في عام ١٩٧٨/٧٧، ثلاثة مدارس صناعية. وارتبطت الوزارة أيضا مع هيئات اليونيسيف والبنك الدولي على المساهمة في تجهيز وتأسيس خمسة عشر دارا نموذجية للمعلمين والمعلمات بهدف زيادة كفاءة العملية التعليمية^(١٤١).

أما الوثيقة الرسمية الثانية لحقبة السبعينيات وهى ورقة " تطوير وتحديث التعليم فى مصر " والتي أعدها الوزارة فى عام ١٩٧٩.. فقد عرضت لوسائل وإجراءات تحقيق أهداف السياسة التعليمية من خلال "استراتيجية شاملة متعددة الأبعاد ". وتمثل هذه الاستراتيجية - كما نقول الورقة- " مركبا متوازنا من عدة استراتيجيات لتغيير التعليم، بحيث تستوعب مزايا هذه الاستراتيجيات جميعا، فهى تشمل استراتيجية "توسع الكسب فى التعليم، واستراتيجية التركيز على جودة التعليم، الى جانب استراتيجية إعطاء أولوية للتعليم فى مواقع الفقر والتخلف، واستراتيجية التركيز على التعليم فى المجتمعات المستحدثة والصحراوات، إضافة إلى استراتيجية التأكيد على التعليم غير النظامى. على أن يتم كل هذا فى توافق واتسجام مع حركة المجتمع، على طريق الاشتراكية الديمقراطية والتنمية الاجتماعية الاقتصادية الثقافية السياسية الشاملة". (١٤٧)

وتوضح الورقة برامج تحقيق هذه الاستراتيجية أى وسائل واجراءات تحقيق الأهداف من خلال البرامج التالية: (١٤٨)

أ - برنامج تنمية التعليم الأساسى : ويتناول هذا البرنامج عملية تطوير التعليم الابتدائى والإعدادى ليصبح تعليما أساسيا للأطفال جميعا وملائما للبيئات المختلفة فى المجتمع.

ب - برنامج معالجة الهدر وتحسين معدلات التنفق الطلابى بمراحل التعليم المختلفة : ويركز هذا البرنامج على ظاهرة الرسوب والتسرب وما يتصل بهما من عوامل نفسية واجتماعية، ويبحث كيفية معالجتهما، لتحقيق الاقتصاد فى الاتفاق على التعليم. وسيوجه هذا البرنامج عنايه خاصة إلى تطوير نظم الامتحانات والتقييم القائمة فى تعليمنا.

ج - برنامج إحلال العمل المنتج وتنمية الثقافة التكنولوجية فى التعليم العام: ويركز هذا البرنامج على تطوير محتوى التعليم العام وعلاقته بمجالات العمل.

د - برنامج تأصيل الديمقراطية فى نفوس الناشئ : يركز هذا البرنامج على الجهود التى تقوم بها المدرسة من أجل تربية طلابها تربية

ديمقراطية، وتنمية قدره على العمل الجماعى من أجل الصالح العام وعلى الوعى السليم بالتجربة الديمقراطية فى مصر.

هـ -

برنامج ترسيخ للقيم الدينية والخلقية فى نفوس النشئ.

و -

برنامج تحسين الكفاية الخارجية للتعليم الفنى والمهنى: ويركز هذا البرنامج على علاقة مؤسسات التعليم الفنى والمهنى بعالم العمل، وما يتصل به من مستويات مهاره واحتياجات للعمالة وذلك بهدف زيادة قدرة هذا التعليم على خدمة هذا العالم، والإفادة من مشروعاته وامكاناته.

ز -

برنامج توسيع فرص القبول بالتعليم الثانوى : يركز هذا البرنامج على توفير الامكانات المادية والبشرية والفنية اللازمه للتوسع فى التعليم الثانوى وبخاصة الفنى والمهنى، فى ضوء الطلب الاجتماعى- على هذا التعليم، وفى ضوء احتياجات سوق العمل - من المهارات.

ح -

برنامج تعليم الأطفال الأقل حظا فى المناطق الريفية، وأيضا فى الأحياء الشعبية بالحضر : ويستهدف هذا البرنامج تقديم وسائل التشجيع والرعاية التربوية والاجتماعية والغذائية والصحية لأطفال هذه المناطق بما يضمن اجتذابهم للتعليم واستمرارهم فيه بنجاح.

ط -

برامج تطوير التعليم فى المناطق المستحدثة مثل سيناء من خلال التجديد التربوى فيها فى ضوء ظروفها ومشروعاتها المتعلقة بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية.

ك -

برامج محو الأمية : وتستهدف توفير صيغ تعليمية ملائمة للاميين تمكنهم من الدخول الناجح فى سوق العمل أو مواصلة تعليمهم. وتشمل

برامج محو الأمية، محو أمية ' فحين فى سن (١٠-١٥ سنة) وهو البرنامج الذى يقع على عاتق وزارة التعليم لأنه يتناول شريحة سكانيه مفروض أن تكون بالمدارس لكن لم تساعدها ظروفها على ذلك.

ل -

برنامج إعداد وتدريب المعلم.

م - برنامج تنمية أجهزة تصميم المناهج والكتب : ويستهدف توفير الكفايات البشرية والمادية اللازمة لحسن صياغة المناهج. وفي عام ١٩٨٠، تمت صياغة الخلاصة النهائية لحركة تطوير التعليم التي قادها د. مصطفى كمال حلمي خلال النصف الثاني من السبعينيات في تقرير نهائي بعنوان " تطوير وتحديث التعليم في مصر، سياسه " وخططه وبرامج تحقيقه ". وقد وعد التقرير بأن يبدأ العمل في برامج تطوير التعليم جميعا وفورا في خطوط متوازية وفي تكامل وتوافق، على مختلف المستويات.

وبرغم صدور القانون رقم (١٣٩) لعام ١٩٨١ الذي كان من المفترض أن يترجم جهود التطوير الفكرية السابقة إلى تشريعات ملزمة للجهات التنفيذية.. إلا أنه وقف بالتطوير عند حدود بعض المعالم منها: تجميع قوانين التعليم قبل الجامعي في قانون واحد، وإنشاء مجلس أعلى للتعليم قبل الجامعي يتولى تخطيط السياسة العامة للتعليم قبل الجامعي بما في ذلك التعليم الفني، وإنشاء صناديق محلية بالمحافظات لتمويل التعليم بمساعدة الجهود الذاتية. فضلا عن توحيد مصادر إعداد المعلم بحيث يكون على مستوى التعليم الجامعي والعالي، وأخيرا مد الإلزام إلى تسع سنوات واعتبارها مرحلة تعليم أساسية^(١٤٤).

وعلى الرغم من أن معظم البرامج الواردة في ورقة تطوير التعليم لم تنفذ، ولم تجد طريقها إلى التطبيق في الواقع العملي.. إلا أنه يحمد لواضعي هذه الورقة - أو بالتحديد لوزير التعليم - عدم انفراده بصنع القرار حيث عرضت الورقة على جميع الهيئات المعنية والتي شملت : لجنة التعليم بمجلس الشعب والاحزاب المعارضة، والمجلس القومي للتعليم، والأجهزة الشعبية، والحكم المحلي ونقابة المهن التعليمية، والجامعات وكليات التربية وأجهزة

الوزاره والمديريات التعليمية بالمحافظات، والعديد من الوزارات، فضلا عن طرحها على صفحات الجرائد. وقد أبدت كل هذه الجهات رأيها في ورقة التطوير.^(١٤٥)

حقبة الثمانينيات :

بدأت حقبة الثمانينيات مع الإعلان من جديد عن أزمة التعليم وعن ضرورة التطوير. فقد أعلن بيان الحكومة في ١٩٨٠/٦/٦٤ عن حتمية " التطوير الجذري للتعليم " (١٤٦). وكان جهود التطوير السابقة لم تكن. وعندما تولى د. عبد السلام عبد الغفار مسئولية وزارة التعليم، تقدم بمشروع " السياسة التعليمية في مصر " في يوليو عام ١٩٨٥، حيث بدأت الدعوة إلى " إعادة النظر " فيما يكون قد تقرر من سياسات تعليمية قبل عام ١٩٨٤. ومن ثم تمت صياغة مشروع " السياسة التعليمية في مصر " كمشروع جديد، يعد دليلاً أيضاً. على مدى ما تعاني منه السياسة التعليمية في مصر من تذبذب وعدم استقرار.

وقد قدم الوزير الجديد خطته لإصلاح التعليم في وثيقه السياسية التعليمية في مصر "، وتبنت خطة إصلاح التعليم عدداً من البرامج التنفيذية لتحقيق أهداف السياسة التعليمية كما حددتها الوثيقة وكما سبقت الإشارة إليها. وتتبلور البرامج التنفيذية في مجموعة البرامج التالية (١٤٧) :

١ - فيما يتعلق بأحد أهداف السياسة التعليمية التي حددتها الوثيقة وهو الهدف المتعلق " بالارتفاع بقدرة النظام على الاستيعاب الكامل " تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص " .. حدد الوزير برنامجين لن يتحقق الاستيعاب إلا من خلالهما، وهما: المباني المدرسية، وتوفير هيئات التدريس. ويقرر الوزير بأن ميزانية الوزارة لن تسمح بتنفيذ خطة

* ظل التعليم يواصل ما بدأه منذ منتصف الستينيات في وجود الدكتور مصطفى كمال حلمي حتى عام ١٩٨٤.. حيث تولى مسئولية وزارته الدكتور/ عبد السلام عبد الغفار لفترة قصيرة تقرب من العام، ومن بعده الدكتور/ منصور حسين لمدة تقرب أيضاً من العام.. وحتى مجئ الدكتور/ فتحى سرور في نوفمبر عام ١٩٨٦ والذي تولى مسئولية وزارة التعليم حتى نهاية عام ١٩٩٠. ولذلك يمكن اعتبار الفترة من منتصف السبعينيات وحتى عام ١٩٨٤، هي فترة تعليمية واحدة. تحمل فكراً تربوياً واحداً وفلسفة واحدة أيضاً في إدارة أزمة التعليم.

يمكن الرجوع إلى : د. سعيد إسماعيل على، التعليم في مصر، مرجع سابق،

ص ٢٨٣.

بناء ما يلزم من أبنية مدرسية. ولذا فإن هناك مصدرين للتمويل سوف يتم الاعتماد عليهما :

المصدر الأول هو : الجهود الذاتية وتبرعات الأهالي.

والمصدر الثاني : يتمثل في الاستفادة من التمويل الأجنبي حيث أن الوزارة مستمرة في إتفاقياتها مع هيئة التنمية الدولية الأمريكية في إطار برنامج تدعم التعليم الأساسي، هذا إلى جانب تمويل الدولة.

ب - أما فيما يتعلق بالهدف الثاني الخاص " بالارتقاء بمستوى الخدمة التربوية داخل المدرسة " .. فيكون من خلال إعداد المناهج التربوية الملائم من حيث التفاعل الجدى بين المعلمين وتلاميذهم من خلال الأنشطة التربوية، وتطوير الكتاب والمناهج، وتوحيد مصادر إعداد المعلم.

ج - ويمكن إيجاز البرامج التنفيذية الأخرى والمحققة لبقية أهداف السياسة التعليمية في مجموعة البرامج التالية :^(١٤٨)

- رفع نسبة القبول بالتعليم الفني وخفضها في التعليم الثانوى العام، وذلك لتحقيق الهدف الخاص بالتوازن بين أنواع التعليم المختلفة داخل المرحلة الثانوية.

- تطوير مناهج التعليم الفني، ومشاركته لمواقع الإنتاج.

- إعداد وتدريب معلمى التعليم الفني.

- العودة إلى نظام اليوم للدراسى الكامل.

- تطوير المركز القومى للبحوث التربوية حيث يقوم بتوفير الأسس العلمية التى ينبغى ان تقوم عليها برامج التطوير.

وقد وضعت وثيقة " السياسة التعليمية فى مصر " البرامج التنفيذية

السابقة دون أن تلقى بالاً لما تضمنته ورقة تطوير وتحديث التعليم فى العهد السابق. أو حتى دون إجراء دراسة عن المعوقات التى حالت دون تنفيذ برامج التطوير الواردة فى الورقة على الرغم من أنها كانت تلاقى قبولا واسعا لدى الهيئات المعنية التى عرضت عليها الورقة وقت صياغتها. وفوق ذلك فإن برامج التطوير الجديدة لا تخرج عن البرامج التى جاءت فى ورقة تطوير التعليم، وإن كانت قد جاءت فقط فى صياغة مختلفة.

وهكذا جاءت الوزارة الثانية خلال عقد الثمانينيات وقد تجاهلت الجهد الذى بذلته الوزارة الأولى، ومساعدة إلى وضع سياسة تعليمية جديدة ترى بعض الآراء أنها لا تزيد عن كونها مجرد مجموعة من الأهداف لا تمثل سياسة تعليمية وإنما هى مجرد قرارات إدارية يمكن تنفيذها سواء وجدت سياسة تعليمية أو لم توجد.^(١٤١)

ولم يمتص على وضع السياسة للتعليم الجديدة سوى فترة قصيرة حتى استقالت الوزارة وتشكلت وزارة جديدة فى سبتمبر عام ١٩٨٥. وتغير الوزير، وتغيرت معه السياسة حيث أصدرت الوزارة الجديدة فى عهد الوزير الجديد منصور حسين بعض القرارات التى نصت صراحة على إلغاء القرارات الوزارية التى صدرت فى عهد د. عبد السلام عبد الغفار^(١٤٢).

وعندما تشكلت الوزارة الجديدة التى تولى مسئوليتها الدكتور أحمد فتحى سرور فى شهر نوفمبر من عام ١٩٨٦، صرح وزير التعليم: " بأننا فى حاجة إلى بلدوزر يعمل على هدم النظام التعليمى القائم لأنه لم يعد قابلاً للاستمرار، واتقضى عمره الافتراضى ولم يعد صالحاً للتفاعل مع متغيرات العصر، ولم يبق منه غير السلبيات. وأن كل ما جرى لهذا النظام من اصلاحات لا تخرج عن كونها ترقيعاً للنظام وإخفاً لبعض التعديلات عليه لمجرد أن يتماسك. ولذا فنحن فى حاجة إلى هدم هذا النظام وإقامة نظام تعليمى جديد"^(١٤٣).

وفى شهر يوليو من عام ١٩٨٧، بدأ الوزير فى الإعلان عن عقد مؤتمر قومى لتطوير التعليم، وقد شكلت تسع لجان لوضع توصيات المؤتمر موضع التنفيذ. وبالرغم من أنه قد دعى للمؤتمر الاتحادات الطلابية بالمدارس والجامعات كممثلين للشباب إلى جانب دعوة عدد كبير من الخبراء والمتخصصين وأساتذة الجامعات.. إلا أن أحد رؤساء لجان هذا المؤتمر قد ذكر أن إجراءات المؤتمر عكست عدم المشاركة القومية الفعلية لكل الفئات السابقة فى الحوار والنقاش، وذلك لأن التقرير المطروح فى المؤتمر لمناقشته قد تم توزيعه على الحاضرين فى المؤتمر دون أن تتاح لأحد فرصة الإطلاع عليه ودراسته. فضلاً عن تركيز كل المناقشات الخاصة بقضايا ومشكلات التعليم فى يوم واحد فقط من أيام المؤتمر الثلاثة. وفوق هذا وذاك، فإن المدعوين إلى المؤتمر لم يشاركوا مشاركة فعلية فى صياغة "

هـ - زيادة فعالية الإدارة التعليمية (١٥٩) :

ويتعين الالتزام ببعض المبادئ التي تضمن وجود إدارة تعليمية واعيها وقادره منها : مركزية التخطيط والمتابعة، ولا مركزية التنفيذ.

* المحاور الخاصة بكل مرحلة تعليمية : وتتمثل فيما يلي (١٦٠) :

أ - محاور خاصة بالتعليم للعلم (١٦١) :

وتتضمن : الارتفاع بالمستوى الكيفي للتعليم وهو المستوى الذي يعتمد على عناصر : السلم التعليمي، محتوى التعليم، والامتحانات. فلكي ترتفع بالمستوى الكيفي للتعليم ينبغي تطوير السلم التعليمي عن طريق إضافة مرحلة رياض الأطفال، ووضع المتفوقين في فصول خاصة بهم لرعايتهم علميا. أما محتوى التعليم فيتم تطويره من خلال تطوير المناهج مع الربط بين التعليم ومتطلبات التنمية، وأيضا تطوير الكتاب المدرسي. ثم تطوير نظم الامتحانات بحيث يقيس الامتحان قدرة الطالب على التفكير العلمي.

وتتضمن محاور التعليم العام أيضا : الارتفاع بمستوى الثانويه العامة عن طريق إدخال المواد المهنية في الثانوى العام، والتميز بين شهادتين في الثانويه العامه : الثانويه العامه " المؤهلة " وتكون هي الشهاده المعتمده للالتحاق بالجامعات. وشهادة الثانويه العامه العاديه وهي لا تؤهل صاحبها للالتحاق بالجامعة ولكن تؤهله للالتحاق بالمعاهد الفنية المتوسطة والعليا.

ب - المحور الخاص بالتعليم العالى : (١٦٢)

وهناك ثلاثة أمور لابد من مراعاتها لتطوير التعليم العالى بحيث يتفق والأهداف التي وضعتها استراتيجيه تطوير التعليم، وهي :

* التخطيط الشامل للتعليم العالى : عن طريق العناية بالمعاهد العليا في

مجالات التعليم الفنى والتكنولوجى، والتأكيد على التوسع الكيفي في الجامعات بدلا من التوسع الكمي، والتركيز على الإتفاق على الكيف لأنه يدر عاتدا أكبر من الإتفاق على الكم. ولذا يجب الكف عن إنشاء جامعات جديده لمواجهة الاعداد الكبيره من خريجي الثانويه العامه إلى جانب الأخذ بنظام التعليم العالى عن بعد والذي يستوجب الإتجاه الى إنشاء الجامعة المفتوحة.

* **تنويع أنماط الجامعات :** فيجب البعد عن النمط التقليدى الموحد للجامعات وإقامة جامعات نوعية مثل جامعة تتخصص فى التنمية الزراعية، وأخرى بالتنمية الصناعية وهكذا.

* **تطوير نظام الدراسة :** عن طريق تطوير مناهج التعليم العالى لى تتفق وحاجات المجتمع، والبعد عن التقليد للمدارس الأجنبية.

وتلك التوصيات التى خرج بها المؤتمر القومى للتعليم وتضمنتها "استراتيجية تطوير التعليم"، تشكل فى رأى وزير التعليم الدكتور فتحى سرور، ثورة شاملة فى سياسة وممار التعليم فى مصر، وتغيرا جذريا فى النظام التعليمى : وذلك على الرغم من أنها لم تخرج عن التوصيات والحلول التى جاءت فى الوثائق التعليمية الرسمية منذ مرحلة الستينيات إلا فى الشكل التنظيمى فقط حيث أعادت استراتيجية تطوير التعليم كل ما طرح فى الوثائق التعليمية السابقة عليها ولكن فى شكل أكثر تنظيما مثل تلك البرامج الخاصة بتحقيق ديمقراطية التعليم والتوسع فى التعليم الفنى، وإعداد وتأهيل المعلم، وتوفير التمويل اللازم للتعليم، وزيادة فعالية الإدارة التعليمية، إلى جانب الحلول الخاصة بتطوير المناهج، وأساليب التدريس، ونظم الامتحانات وغير ذلك من حلول قديمة طرحت طوال السنوات والعقود السابقة.

وبانتهاء عام ١٩٨٧. بداية عام ١٩٨٨ بدأت الصحف المصرية فى نشر العديد من القرارات والتصريحات الرسمية لوزير التعليم، بعضها جاء مناقضا لبعضه، والبعض الآخر مناقضا ومخالفا لما انتهت إليه "استراتيجية تطوير التعليم"، وهو الأمر الذى انتقدته الاستراتيجية فى السياسات التعليمية السابقة حينما أشارت إلى افتقارها لفلسفة تعليمية واضحة وثابتة.

ومن أهم القضايا التعليمية التى ورد بشأنها هذا التناقض والتذبذب فى التصريحات والقرارات الوزارية :

- أ - قضية الجامعة الأهلية.
- ب - إنقاص سنة من مرحلة التعليم الأساسى.
- ج - الحد من القبول بالجامعات المصرية.

- د - تغيير نظام القبول بالجامعات حيث تطرق الأمر إلى التفكير في إلغاء مكتب التنسيق مما يعد مخالفة صريحة لمبدأ تكافؤ الفرص الذى طالما أكدت استراتيجيته التعليم على ضرورة تحقيقه.
- هـ - قضية المجانية.

(أ) فنيما يتعلق بالجامعة الأهلية :

أعلن الدكتور فتحى سور فى بداية عام ١٩٨٨ : " أنه لا يوافق على مبدأ إنشاء جامعة أهلية فى مصر اليوم، لأن المجلس الأعلى للجامعات قد حسم هذه القضية وأعلن عن عدم حاجة مصر اليوم إلى جامعات جديدة"^(١١٣). وفى نفس الوقت أعلن الوزير فى مجلس الشعب عن استجابته للمطلب الجماعى لنواب الحزب الوطنى بالمجلس عن غلق الأبواب الخلفية للتعليم وعلى رأسها جامعة بيروت والشهادات الاجنبية مثل شهادة الـ G.C.E.^(١١٤).

وفى شهر مايو من نفس العام (١٩٨٨)، أشار وزير التعليم فى مقال له يرد به على بعض المطالبين بإنشاء الجامعة الأهلية.. إلى : " أن المشكلة ليست فى قيام جامعة أهلية أو عدم قيامها، إنما المشكلة فى مدى حاجتنا إلى جامعة جديدة سواء أكانت أهلية أو رسمية، ولقد أعلن بيان الحكومة أمام مجلس الشعب عدم الحاجة فى الوقت الحاضر إلى إنشاء جامعات جديدة، وحظى هذا البيان بثقة المجلس. فهل نحن محتاجون إلى مزيد من خريجي الآداب أو الحقوق أو الطب أو الهندسة أو الزراعة ؟، الإجابة هى بالنفى كما نقول الإحصائيات"^(١١٥).

وبعد هذا المقال بشهرين فقط، أعلن الوزير فى لقائه مع شباب جامعة الاسكندرية بأنه " لا يوجد ما يمنع من إنشاء جامعة أهلية فى مصر ما دام أن النشاط الأهلى مسموح به فى التعليم، ولكن يجب أن تكون هذه الجامعة قائمة على فكرة التخصصات المرتبطة باحتياجات المجتمع "^(١١٦).

وبعد هذا التصريح، وفى شهر سبتمبر من عام ١٩٨٨، نشرت جريدة الأحرار خبرا حول ما يؤكده وزير التعليم من موافقة الحكومة على إنشاء الجامعة الأهلية^(١١٧).

ويمكن تفسير هذا التراجع السريع فى القرارات والتصريحات الرسمية من خلال ما تمارسه بعض جماعات المصالح فى الداخل من ضغوط على صانع القرار التعليمى فى مصر، ومدى قوة هذه الضغوط وفعاليتها فى تغيير توجهات التعامل مع أزمة التعليم المصرى.

وعلى الرغم من تعرض موقف الوزير للنقد الشديد من قبل معارضى إنشاء الجامعة الأهلية خاصة بعد أن شكل موقفه عدولا عن موقف مسبق يرفض فكرة إنشاء هذه الجامعة، إلا أنه مع مطلع شهر نوفمبر من نفس العام (١٩٨٨)، بدأ فى الإسراع بخطى أكبر نحو تنفيذ المشروع بتكليف لجنة خاصة بوضع ضوابط إنشاء الجامعة، وخاصة بعد أن وجد الوزير قبولاً من مجلس رؤساء الجامعات^(١٦٨).

وقد ظهر دفاع الوزير عن إنشاء الجامعة الأهلية فى حواراته العديدة مع الصحف والمجلات المصرية، والتى أبرز من خلالها مبررات إنشاء هذه الجامعة وأهمها : " أنها ستكون فى التخصصات التى يحتاج إليها المجتمع ولابد حاجة المجتمع إلى هذه التخصصات، وتخفيف الضغط عن الجامعات الحكومية وإخلاء أمكنة فيها للطلاب غير القادرين، وأن القبول بها سيكون بنفس شروط القبول بالجامعات الحكومية وعن طريق مكتب التنسيق وليست كما يتصور البعض أنها ستقتصر لأصحاب المجاميع المنخفضة من القادرين ممن يضطرون لدخول للجامعات الأجنبية " ^(١٦٩)، وذلك على الرغم من أن أول المبررات التى أثبتت فى مجلس الشعب من قبل المطالبين بإنشاء الجامعة الأهلية هو حماية الطلاب الذين يضطرون للسفر إلى الخارج للالتحاق بالجامعات الأجنبية هناك وكان ذلك هو المبرر الأول والأساسى لإنشاء الجامعة الأهلية خوفاً من انحراف هؤلاء الطلاب، وتوفيراً للنفقات التى يتحملونها فى الجامعات الأجنبية مع مصلحة الدولة فى توجيه هذه النفقات وهى بالعمله الصعبة - إلى الداخل.

* أما القضية الثانية التى صدرت بشأنها قرارات مغايرة لما جاء فى استراتيجية تطوير التعليم فهى تلك الخاصة بخفض السلم التعليمى فى المرحلة الإلزامية.

٧ ب - خفض السلم للتطبي في المرحلة الإلزامية إلى ثماني سنوات :

فإذا كانت استراتيجية تطوير التعليم قد انطلقت من مجموعة المبادئ الدستورية التي تحدد سياسة الدولة في مجال التعليم - كما تقول الاستراتيجية - ومنها : " الزامية التعليم الابتدائي ومد فترة الإلزام إلى التعليم الإعدادي واعتبارهما كيانا واحدا هو التعليم الأساسي " (١٧٠)، إلى جانب أنه لم يرد في الاستراتيجية أية توصيات بإنقاص سنوات السلم التعليمي.. فإنه برغم ذلك قرر الوزير إنقاص سنة من مرحلة التعليم الأساسي بهدف تحقيق عدة مكاسب منها: مكسب اقتصادي في الوفرة في المباني التعليمية، وعدم الضغط على الجامعات، وعدم الضغط على سوق العمل، وتمكين خريجي الثانوية العامة من إيجاد فرص عمل لهم (١٧١).

أي أن مشكلات الإنفاق، وكثافة أعداد الخريجين، وتضخم الجامعات، والبطالة وغيرها من مشكلات تكون مواجهتها بإنقاص سنة من مرحلة التعليم الأساسي. وهو الحل الذي لم يرد أي ذكر له في استراتيجية تطوير التعليم التي من المفترض أنها هي التي توجه صانع القرار التعليمي بما تحمله من فلسفة، وسياسة تعليمية، وأيضا توصيات وبرامج تنفيذية، ومن ثم فإن مخالفة ما جاء في الاستراتيجية إنما هو بمثابة مؤشر على عدم وجود فلسفة محددة وسياسة تعليمية ثابتة ومستقرة. هذا بخلاف ما يعبر عنه هذا القرار المفاجئ - والذي لم تظهر الذنية للخوض فيه في استراتيجية تطوير التعليم - عن الضغوط التي تمارسها بعض القوى الخارجية حيث جاء هذا القرار تنفيذا لتوصيات صندوق النقد بخفض إنفاق الدولة على قطاع الخدمات ومنها التعليم.

ج - نظم القبول في الجامعات وتحديد أعداد المقبولين :

ولم ينته عام ١٩٨١ أيضا حتى صدرت تصريحات أخرى عديدة خاصة بنظم القبول في الجامعات، وأعداد المقبولين بها، وهنا بدأ الالتفاف حول مكتب التنسيق والتفكير في إلغائه.

فقد صرح وزير التعليم بأن " نظم القبول في الجامعات المصرية الآن أصبح مليئا بالتقرب وتم ترقيعه أكثر من مرة ونحن نحتاج الآن إلى تغيير جذري وشامل لنظم وسياسات القبول. وأن التغيير القادم في نظم القبول

سوف يمنح الجامعة لأول مرة في مصر سلطه وحرية اختيار طلابها من خلال امتحانات قبول موضوعية. فضلا عن ان شهادة الثانوية العامه لن تظل فقط شهادة مؤهله للقبول بالجامعات ولكنها أصبحت شهاده منتهيه تؤهل حاملها للحياة العملية " (١٧٣).

وبناء على هذا بدأ الحد من أعداد المقبولين في الجامعات حيث أشار الوزير إلى أن " عدد المتقدمين لامتحان الثانوية العامة في العام الدراسي ١٩٨٨ هو ٢٨٣ ألف طالب وطالبه، وأن حجم الاستيعاب سيكون ١٤٠ ألف على أكثر تقدير أى حوالى ٥٠٪ من المتقدمين للامتحان وليس الناجحين، أما فائض الناجحين فسوف تستوعبه مراكز التدريب " (١٧٣).

وفضلا عما يمكن أن يترتب على إيجاد بديل لمكتب التنسيق لتنظيم القبول في الجامعات من فتح الباب أمام الوساطات والمحسوبية والتمييز الطبقي، ومافى ذلك من إخلال بمبدأ تكافؤ الفرص. فإن تصريحات وزير التعليم قد جاءت برغم إعلان لجنة التعليم في الحزب الوطنى - فى نفس الشهر الذى صدرت خلاله تلك التصريحات - بضرورة استمرار النظام الحالى للقبول بالجامعات عن طريق مكتب التنسيق على اعتبار أن الثانويه العلهة مرحلة دراسية مرتبطه بمرحلة التعليم الجامعى وليست شهاده منفصلة عنها. وأكدت اللجنة أن النظام الحالى لقواعد القبول هو النظام الأمثل والأصلح لظروف المجتمع المصرى (١٧٤).

غير أنه فور أن أعلنت لجنة التعليم بالحزب الوطنى رأياها أعلن الدكتور فتحى سرور بأن " لجنة للتعليم فى " حزب الوطنى تبدي آراء فقط، ولا تصدر قرارات، والقرار يصدر من صاحب السلطة فقط " (١٧٥).

د - قضية المجانية :

بدأ د. فتحى سرور عهده فى نوفمبر من عام ١٩٨٦، بتصريحات حول مجانية التعليم. كان من أهمها ما أكده الوزير من أنه : " لا يمكن أبدا إعادة للنظر فى مجانية التعليم لأنها حق دستورى، ولا بد من تأكيد هذه المجانية لكي نكفل التنمية والعدالة الاجتماعية. وإذا لم نكفل المجانية فلن تتحقق التنمية الحقيقية " (١٧٦).

غير أنه مع انتصاف عام ١٩٨٧، أثار وزير التعليم قضية المجانية حيث أشار إلى أنه مع ترشيد المجانية التي يتمتع بها الطلاب الراسبون. ولا ينبغي أن ينفق من قوت الشعب على طلاب فاشلين. وأن ترشيد المجانية معروض أمام المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي ليحدد مسارها^(١٧٧).

وهذا التراجع في النظره إلى مجانية التعليم قد أغفل حقيقة هامة مؤداها أن ظاهرة الرسوب في حد ذاتها ترتبط إلى حد كبير بالمستوى الاقتصادي-الاجتماعي للطلاب حيث ترتبط عادة بانخفاض المستوى الاقتصادي. وهو ما لكانته الدراسات السابقة حول هذا الموضوع والتي سوف تتم الإشارة إليها في فصل لاحق. ويترتب على ذلك أن ترشيد المجانية التي يتمتع بها الطلاب الراسبون سوف تؤدي إلى الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص. وهو المبدأ الذي أخل به أيضا ذلك الاتجاه نحو إنشاء الجامعة الأهلية حيث شهدت نهاية عام ١٩٨٩، إعلان موافقة وزير التعليم على اقتراح تقدمت به جمعية " إقرأ " لإنشاء جامعة أهلية بمدينة السادات. وهي جمعية سعودية ولها مجلس إدارة يضم بعض الشخصيات المصرية^(١٧٨). وفي نفس الوقت استمر الاتجاه نحو تخفيض الأعداد المقبولة بالجامعات.

وبعد.. فإن تتبع المسيرة الطويلة في إصلاح وتطوير التعليم المصري منذ الخمسينيات وحتى نهاية حقبة الثمانينيات يكشف عن عشرات الندوات والمؤتمرات التي عقدت، ومئات من اللجان التي شكلت، وعشرات من الدراسات والتقارير وأوراق العمل، والاستراتيجيات. وبرغم كل ذلك فإن الأزمة لازالت تحاصر النسق التعليمي مع كل هذه الجهود لمواجهتها.

رابعا : ملامح إدارة أزمة النسق التعليمي في مصر: " استخلاصات أساسية:"

ويكشف العرض السابق لأساليب إدارة أزمة النسق التعليمي منذ الخمسينيات عن عدد من الملامح العامة المميزة لأسلوب إدارة أزمة هذا النسق في المجتمع المصري وأيضا ملامح هذه الأزمة كما يشخصها صانع القرار التعليمي وهو التشخيص الذي بناء عليه تم التعامل مع الأزمة. وتتمثل أهم ملامح إدارة الأزمة فيما يلي :

أولاً: انحصر تشخيص أزمة التعليم منذ الخمسينيات في نفس المجموعة من المشكلات التعليمية التي ظلت تتردد طوال هذه العقود ورغم اختلاف التوجهات الأيديولوجية للنظام السياسي، ورغم اختلاف طبيعة السياسات الاقتصادية الاجتماعية السائدة، ورغم التغير المستمر في وزراء التعليم.

وقد استمرت رؤية الأزمة أيضاً من خلال نفس المشكلات مع بداية عقد التسعينيات حيث صرح وزير التعليم بأن: "مربط القوس في أزمة التعليم هو: المدرسة بمعنى: المبنى والمدرس، والمنهج، والطالب" (١٧٩).

ويعني ذلك أن السمة السائدة في التصور المطروح لأزمة التعليم هو اقتصره على الجانب الفني فقط من النظام التعليمي وهو الجانب المتعلق بالمناهج وأساليب وطرق التدريس، وإعداد المعلم، وغير ذلك من قضايا فنية، وكان جوهر الأزمة الحقيقي يكمن فقط في مثل هذه الجوانب.

والأمر الذي يؤكد خطأ هذا التصور هو أن إدارة أزمة التعليم وفقاً لهذا التشخيص للأزمة، لم يثمر عن مواجهة حاسمة لها بلليل استمرار إثارة نفس المشكلات التعليمية منذ الخمسينيات وحتى التسعينيات، مما يؤكد أن هذه المشكلات ليست هي الجوهر الحقيقي للأزمة ولا يمكن فيها موضع الخلل الحقيقي.

وبشكل عام يمكن القول، بأن رؤية النظام وتشخيصه لأزمة التعليم، هي رؤية ينقصها العمق والشمول إلى حد كبير. ذلك أن تشخيص أزمة التعليم من خلال المشكلات السابقة، هو تشخيص يجتزئ التعليم من سياقه المجتمعي العام. بمعنى أنه يفقد النظر إلى التعليم في علاقاته الجدلية بالنظم والقطاعات الأخرى داخل المجتمع المصري. ومن ثم لا يشخص أزمته في ارتباطها بالأزمة داخل هذه النظم.

ويظهر ذلك أيضاً في أسباب الأزمة كما وردت في الوثائق التعليمية. فقد انحصرت هذه الأسباب ما بين نقص الاعتمادات المالية، وتخلّف أساليب التقويم ونظم الامتحانات، وانتشار ظاهرة الدروس الخصوصية التي تؤدي إلى الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية كما ذكر "برنامج العمل الوطني"، واستراتيجية تطوير التعليم"، إضافة إلى تزايد عدد السكان التي تؤدي إلى ارتفاع نسبة الأمية والإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص، وأيضاً عدم توافر الإحصاءات اللازمة عن احتياجات القوى العاملة وهو العامل الذي

رجع إليه بعض الوثائق ذلك المظهر من الأزمة المتمثل في عدم التوازن بين خيبرجي التعليم الفني وحاجة سوق العمل. ومن الواضح أنها أسباب تجتري التعليم وأزمته أيضا من سياقها المجتمعي العلم، حيث أنها أسباب كامنة في النظام التعليمي ذاته ولا يوجد من بينها ما يرجع الأزمة إلى عوامل مجتمعية أو عوامل كامنة في الأساق الاجتماعية الأخرى.

ثانيا: انطلاقا من تشخيص أزمة التعليم، تحدثت السياسات التعليمية، والتي لم تخرج عن الأهداف التالية طوال الفترة من (١٩٥٢ إلى ١٩٩٠):

- ١ - تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.
 - ٢ - التوسع في التعليم الفني وتوجيهه نحو تحقيق احتياجات سوق العمل والتنمية الاقتصادية.
 - ٣ - الربط بين التعليم والبيئة.
 - ٤ - إعادة إعداد وتدريب المعلم في مراحل التعليم المختلفة.
 - ٥ - تطوير المناهج بما ينمي الملكة الإبداعية لدى التلاميذ.
 - ٦ - تحقيق مبدأ التربية المستمرة بمعنى عدم ارتباط التعليم بسن معين، وعدم إقصائه على التعليم النظامي.
 - ٧ - محو الأمية.
 - ٨ - إسهام التعليم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد عن طريق الربط بين التعليم والخططة الشاملة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- ثالثا: برغم عدم اختلاف تشخيص الأزمة، وأهداف السياسة التعليمية بين مرحلتى التوجه الاشتراكي والتوجه الليبرالي، إلا أن وسائل تحقيق هذه الأهداف والإجراءات العملية المتخذة لتحقيقها قد اختلفت في المرحلتين.
- فقد اتجهت الإجراءات العملية لتحقيق أهداف السياسة التعليمية خلال مرحلة التوجه الاشتراكي في الخمسينيات والستينيات نحو تحقيق تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية من خلال توحيد نظم التعليم الابتدائي، وإلغاء التلاميذ من الرسوم المدرسية وحذف اللغة الأجنبية من مواد الدراسة في المرحلة الابتدائية لتحقيق التكافؤ بين تعليم المدينة وتعليم الريف الذي يتعذر تدريس هذه اللغة في مدارس إمكانياته الضعيفة، إلى جانب عدول الوزارة عن سياسة إنشاء المدارس الابتدائية الخاصة. وإضافة إلى ذلك، فإن تخفيف

العبء على ميزانية وزارة التعليم كان يتم عن طريق تعاون وإسهام الهيئات المحلية وبعض الوزارات مثل وزارة الأوقاف والشئون الاجتماعية. ومع أن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص كان هدفا معنا أيضا للسياسة التعليمية خلال مرحلة التوجه الليبرالي في السبعينيات والثمانينيات، إلا أن الإجراءات العملية كانت تسير في عكس هذا الاتجاه وخاصة خلال الثمانينيات. وقد ساعد على ذلك زيادة الاعتماد على التمويل الأجنبي منذ النصف الثاني من السبعينيات حيث عقدت الاتفاقيات مع البنك الدولي للإنشاء والتعمير لإنشاء بعض المدارس الفنية، كما عقدت خلال الثمانينيات الاتفاقيات مع هيئة للتنمية الدولية الأمريكية في إطار برنامج لتدعيم التعليم الأساسي. وقد صاحب التمويل الأجنبي للتعليم فرض شروط اتجهت بالتعليم إلى تحقيق أهداف مناقضة لمبدأ تكافؤ الفرص. ومن بين الحلول التي طرحت خلال مرحلة التوجه الليبرالي وأخلت بمبدأ تكافؤ الفرص هو بداية التراجع عن المجانية واعتبارها سببا رئيسيا لعدم فاعلية التعليم وانخفاض مستوى كفاءته ومن الإجراءات العملية التي اتخذت أيضا للتوسع في التعليم الخاص متمثلا في مدارس اللغات الخاصة، إلى جانب الموافقة على إنشاء الجامعة الأهلية، ثم الحد من أعداد المقبولين بالجامعات، والتفكير في تغيير نظام القبول عن طريق مكتب التنسيق، فضلا عن تشجيع القطاع الخاص على الاستثمار في مجال التعليم. ومن الواضح أنها إجراءات تخل بتكافؤ الفرص وتكرس التمايزات الطبقية.

رابعا: يمكن القول بأن المشاركة الحقيقية من قبل الرأي العام والخبراء والمهنيين وأطراف العملية التعليمية هي إلا "أزمة التعليم، قد تحققت فقط في فترتين الأولى في النصف الثاني من الخمسينيات حينما صدر قرار بتشكيل لجنة بحث التعليم الأبتدائي - ١٩٥٥ والتي استخدمت أسلوب البحث العلمي حيث قامت بدراسة مبدأ "طبقت من خلالها - ولأول مرة في مصر - نظام الاستفتاء على التلميذ، والمدرس، والناظر، والمفتش، ولولياء الأمور، لأخذ رأيهم في مشكلات التعليم وأساليب مواجهتها.

أما الفترة الثانية التي تحققت فيها مشاركة الهيئات المعنية مثل لجنة التعليم، والأحزاب المعارضة، والمجلس القومي للتعليم، والأجهزة الشعبية، والنقابات، والرأي العام، فهي النصف الثاني من السبعينيات حينما تمت صياغة ورقة "تطوير وتحديث التعليم" في عام ١٩٧٩.

وباستثناء هاتين الفترتين، كان هناك انفراد من قبل وزارات التعليم برسم أهداف السياسة التعليمية دون الاستعانة بخبراء التربية والمتخصصين، ومراكز البحث، والمجالس الاستشارية، والرأى العام والأطراف المتصلة بالعملية التعليمية بشكل عام.

ويؤيد ذلك بعض الدراسات التى تؤكد على محدودية الدور الذى تمارسه مراكز البحث والمشورة، والمجالس القومية المتخصصة أى وضع السياسة التعليمية على الرغم من أن الوضع النمطى لهذه المجالس ينص على أن مهمتها معاونه رئيس الجمهورية فى رسم السياسات العامة ومنها سياسة التعليم. فبرغم ما قدمته هذه المجالس من توصيات هامة واقتراحات للتعامل مع أزمة التعليم، إلا أنه لم يؤخذ بها عند رسم السياسة التعليمية إذ افترضت هذه المجالس الفاعلية فى علاقتها بصانع السياسة التعليمية^(١٨٠).

وقد ظهرت عدم فاعلية مثل هذه المجالس الاستشارية فى رسم السياسة التعليمية من خلال بعض الاجراءات التى اتخذت بعيدا عن مشورة هذه المجالس بل الى رفض آرائها فى كثير من الأحيان. مثال ذلك: الموافقة على إنشاء واعداد مشروع القانون الخاص بإنشاء الجامعات الأهلية فى بداية التسعينيات على الرغم من التحفظات العديدة التى أثارها تقارير المجلس القومى للتعليم على إنشاء الجامعة الأهلية منذ أن كانت مجرد فكرة تتردد داخل مجلس الشعب فى بداية الثمانينيات.

فقد جاء فى إحدى الدراسات الصادرة عن المجلس القومى للتعليم حول فكرة إنشاء الجامعة الأهلية العديد من التحفظات من بينها : تعذر إنشاء مثل هذه الجامعة برأس مال خاص نظرا لضخامة تكاليف إقامتها ومن ثم فإن مساهمة الحكومة فى إنشائها سيكون أمرا مسلما به وسيكون حتما على حساب الجامعات الحكومية. هذا إلى جانب أن ارتفاع مصروفات الجامعة الأهلية سيجعلها قاصرة على القادرين ماديا مما يخل بمبدأ تكافؤ الفرص. كما أن استيعابها سيكون محدودا بالضرورة وبالتالي ستكون مساهمتها محدودة فى التعليم الجامعى، وفى نفس الوقت سوف تستقطب عددا كبيرا من أعضاء هيئات التدريس بالجامعات الحكومية الأمر الذى سيؤثر بالضرورة على كفاءة العمل فى هذه الجامعات^(١٨١).

وعلى الرغم من أهمية التحفظات السابقة التي قدمها المجلس القومى للتعليم باعتباره المجلس الذى تم إنشاؤه لكى يقوم بالدراسات اللازمة لرسم سياسات التعليم فى مصر، إلا أنها لم تنل الاعتبار الذى تستحقه عند مناقشة موضوع الجامعة الأهلية وإقرار مشروع القانون الخاص بها.

خامسا: لم تخرج غالبية التوصيات والحلول المطروحة للخروج من الأزمة، إلى حيز التنفيذ طوال هذه العقود. فمنذ الخمسينيات كانت هناك توصية بضرورة تحقيق الاستيعاب الكامل، وهى التوصية التى ورد ذكرها فى كل الوثائق التعليمية بعد ذلك خلال العقود التالية.. إلا أن نسبة الاستيعاب لم تتجاوز (٧٥٪) من الشريحة العمرية (٦-١٢ سنة) وفقا لما ذكرته وثيقة تطوير وتحديث التعليم " فى نهاية السبعينيات (١٨٧).

كذلك فيما يتعلق بالمباني المدرسية، وبرغم الطول المطروحة منذ الخمسينيات والتى تؤكد على ضرورة زيادة عدد الأبنية المدرسية سنويا وخاصة فى مرحلة التعليم الابتدائى لتحقيق الاستيعاب الكامل، إلا أن آخر وثائق الثمانينيات وهى " استراتيجية تطوير التعليم " قد أقرت بأن استقرار واقع المباني المدرسية وفقا لآخر إحصاء (١٩٨٥/٨٤) يؤكد عدم توافر العدد الكافى من هذه المباني، وعدم صلاحية العديد منها للأغراض التعليمية وخاصة فى مرحلة التعليم الابتدائى (١٨٧). وتذكر الاستراتيجية " أنه على الرغم من زيادة بناء المدارس، إلا أن هذه الزيادة كانت دون المستوى المطلوب. ولم تتجح فى تنفيذ الخطة التى رسمتها الوزارة لزيادة الأبنية التعليمية (١٨٤).

وهكذا بالنسبة لبقية الحلول: " وحة مثل تطوير نظم الامتحانات وأساليب التقويم التى أشارت إليها " استراتيجية تطوير التعليم" أيضا فى نهاية الثمانينيات مما يعنى عدم إنجاز هذا التطوير طوال المراحل السابقة. وأيضا فيما يتعلق بالتوسع فى التعليم الفنى لمعالجة احتياجات سوق العمل، ذكرت " استراتيجية تطوير التعليم " بأن من أهم مشكلات التعليم الفنى فى مصر عدم توافر البيانات الإحصائية اللازمة عن الاحتياجات من القوى العاملة (١٨٥). مما يؤكد عدم الأخذ بالتوصيات الخاصة بالتعليم الفنى فى الوثائق التعليمية السابقة.

سالمًا: لا تعبر أساليب إدارة الأزمة عن رؤية واضحة متبلورة أى فلسفة تعليمية محددة وثابتة تستطيع أن تقدم رؤية شاملة ومكاملة لأزمة التعليم. فالفلسفة التعليمية تشتق منها أهداف عامة تتولى السياسة التعليمية نقلها إلى مستوى أكثر تحديدًا حيث تترجمها السياسة التعليمية إلى مجموعة أغراض محددة مرحلية يستهدف المجتمع تحقيقها فى مرحلة معينة من مراحل تطوره. ومن ثم فإن السياسة التعليمية لا بد أن تكون ذات طبيعة مستمرة ومستقرة لا تتأثر بتغيير المسؤولين عن القرار التعليمى^(١٨٦). وفى ضوء ذلك، فإنه يمكن القول بأن إدارة الأزمة قد استندت إلى سياسة تعليمية تنسم بخصائص تبعدها عن المفهوم العلمى والصحيح للسياسة التعليمية، ومن ثم جاءت الحلول المطروحة للأزمة حلول مؤقتة ومتناقضة فى كثير من الأحيان، ولا تحمل مواجهة حاسمة للأزمة وإنما تعمل فقط على تأجيلها. وذلك كنتاج لعدم انبثاق السياسة التعليمية عن فلسفة تربوية معينة توجهها بغض النظر عن تغيير الوزراء ومن ثم أصبحت تنبثق من رؤية الوزير وفلسفته الخاصة مما أدى إلى عدم التواصل بين كل وزير وآخر، فباتى كل وزير ويبدأ من الصفر لكى تنسب له سياسة تعليمية خاصة به. وافتقاد السياسة التعليمية لخاصية الاستمرارية جعل التعامل مع أزمة التعليم مشوبًا بالتخبط والتغيير المستمر والتناقض أيضًا. وقد برز ذلك فى حقبة الثمانينيات التى شهدت ثلاثة سياسات تعليمية على فترات متقاربة خلال نفس الحقبة.

وأخيرًا، يمكن القول بأن النظام خلال مرحلة التوجه الليبرالى قد اتجه فى إدارته لأزمة التعليم إلى طرح بعض الحلول التى كانت تستهدف فى حقيقتها إخفاء عجز السياسات العامة - وخاصة السياسة الاقتصادية - عن مواجهة بعض المشكلات.

من ذلك مثلًا تلك الحلول التى بدأت تتردد حول ترشيد مجانية التعليم، وعدم ربط التعليم بالوظيفة، والتوسع فى التعليم الفنى لتصحيح الخلل بين مخرجاته واحتياجات سوق العمل، إلى جانب تخفيض أعداد المقبولين فى الجامعات كحل لمشكلة البطالة، وأيضًا الاتجاه إلى إنشاء الجامعة الخاصة، والتراجع عن تعيين الخريجين لتخفيف عبء الإنفاق على الدولة، وغير ذلك من حلول المشكلات تكمن أسبابها الحقيقية فى طبيعة السياسات الاقتصادية المتبعة، وليس فى النسق التعليمى ذاته. ذلك أن عجز النسق التعليمى عز

تحقيق أهدافه يرجع فى كثير من الأحيان إلى أسباب وعوامل كانته داخل بنية المجتمع الذى يوجد فى إطاره هذا النسق.

ومن ثم لا تتفصل أزمة النسق التعليمى عن الأزمة البنائية داخل المجتمع، تلك الأزمة التى تتعكس بآثارها على كل الأنساق الفرعية فى هذا المجتمع ومن ضمنها النسق التعليمى.

وبناء على ذلك، فإنه يصعب تناول أزمة النسق التعليمى بمعزل عن الأزمة البنائية فى المجتمع المصرى من جانب، وعن الأزمة داخل الأنساق الفرعية الأخرى فى هذا للمجتمع وعلاقتها بالنسق التعليمى من جانب آخر.



هوامش الفصل الخامس

- (١) د. أحمد فتحي سرور " لنا أول من انتقد وهاجم نظام للتعليم فى مصر"، جريدة الأخبار - ١٩٩٠/٢/٢٢.
- (٢) من حديث مع وزير التعليم د. حسين كامل بهاء الدين، جريدة الجمهورية، ١٩٩١/٩/١٩.
- (٣) من حديث مع د. حسين كامل بهاء الدين، جريدة الاهرام المسائى، ١٩٩١/١٢/٢٨.
- (٤) وزارة التربية والتعليم، تقرير لجنة بحث التعليم الابتدائى، القاهرة، ١٩٥٧، ص ١١-١٣.
- (٥) وزارة التربية والتعليم : ورقة عمل حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر"، القاهرة، سبتمبر، ١٩٧٩، ص ١٤.
- (٦) المرجع السابق، ص ١٧.
- (٧) المرجع السابق، ص ١٨.
- (٨) د. كمال المنوفى : التعليم فى الخطاب السياسى المصرى، مرجع سابق، ص ٢٠٨.
- (٩) المرجع السابق، ص ١٩٧.
- (١٠) د. أحمد فتحي سرور : " استراتيجية تطوير التعليم فى مصر"، القاهرة، يوليو ١٩٨٧، ص ٣٣-٣٧.
- (١١) تقرير وزارة التربية والتعليم لعام ١٩٥٧، مرجع سابق، ص ١١-١٣.
- (١٢) ورقة " تطوير وتحديث التعليم فى مصر"، ١٩٧٩، مرجع سابق، ص ١٥، ١٦.
- (١٣) المرجع السابق، ص ٢٧.
- (١٤) المرجع السابق، ص ٣٦.
- (١٥) استراتيجية تطوير التعليم فى مصر، مرجع سابق، ١٩٨٧، ص ٤٩.
- (١٦) المرجع السابق، ص ٣٢-٣٣.
- (١٧) المرجع السابق، ص ٣٧-٣٨.
- (١٨) د. كمال المنوفى، مرجع سابق، ص ٢٠٧.
- (١٩) ورقة " تطوير وتحديث التعليم فى مصر"، مرجع سابق، ص ١٥.
- (٢٠) المرجع السابق، ص ١٩-٢٠.
- (٢١) المرجع السابق، ص ٤٣.
- (٢٢) استراتيجية تطوير التعليم فى مصر، مرجع سابق، ص ٢٧-٢٨.
- (٢٣) المرجع السابق، ص ٢٩.

- (٢٤) محمد أنور السادات: برنامج العمل الوطني، مقدم إلى المؤتمر القومي العام الثاني في دور انعقاده الأول في ١٩٧١/٧/٢٣ وزارة الإعلام، هيئة الاستعلامات، القاهرة، ١٩٧١، ص ٢٧.
- (٢٥) المرجع السابق، ص ١١.
- (٢٦) المرجع السابق، ص ٤٧.
- (٢٧) محمد أنور السادات: ورقة أكتوبر - الاتحاد الاشتراكي العربي، للجنة المركزية، دار الشعب، القاهرة، ١٩٧٠، ص ٤٤.
- (٢٨) المرجع السابق، ص ٤٥.
- (٢٩) ورقة تطوير وتحديث التعليم في مصر، ١٩٧٩، مرجع سابق، ص ٤٤.
- (٣٠) المرجع السابق، ص ٤٣.
- (٣١) استراتيجية تطوير التعليم في مصر، ١٩٨٧، مرجع سابق ص ٤١-٤٤.
- (٣٢) د. كمال المنوفي، مرجع سابق، ص ١٩٩.
- (٣٣) ورقة عمل حول ' تطوير وتحديث التعليم في مصر '، ١٩٧٩، مرجع سابق، ص ١٥.
- (٣٤) المرجع السابق، ص ١٥.
- (٣٥) المرجع السابق، ص ٢٦-٢٧.
- (٣٦) د. كمال المنوفي، مرجع سابق، ص ١٩٨-١٩٩.
- (٣٧) استراتيجية تطوير التعليم، ١٩٨٧، مرجع سابق، ص ٥١.
- (٣٨) المرجع السابق، ص ٥١-٥٢.
- (٣٩) د. كمال المنوفي، مرجع سابق، ص ٢٠٧.
- (٤٠) اللجنة الوزارية للقوى العاملة: تقرير عن سياسة التعليم، القاهرة، ١٩٦٥، ص ١٥.
- (٤١) د. كمال المنوفي، مرجع سابق، ص ١٠٧.
- (٤٢) من حديث مع د. عبد السلام عبد الغنى - وزير التعليم، جريدة الجمهورية، ١٩٨٥/١/٣١.
- (٤٣) المرجع السابق.
- (٤٤) المرجع السابق.
- (٤٥) استراتيجية تطوير التعليم، ١٩٨٧، مرجع سابق، ص ٢٣.
- (٤٦) د. أحمد إسماعيل حجي: نظام التعليم في مصر، دراسة مقارنة، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٧، ص ١٣٥.
- (٤٧) استراتيجية تطوير التعليم، ١٩٨٧، ص ٢٢-٢٣.
- (٤٨) المرجع السابق، ص ٢٣.
- (٤٩) المرجع السابق، ص ٢٤.
- (٥٠) المرجع السابق، ص ٢٥.

- (٥١) استراتيجية تطوير التعليم في مصر، ١٩٨٧، مرجع سابق، ص ٢.
- (٥٢) وزارة التربية والتعليم، تقرير لجنة بحث التعليم الابتدائي، ١٩٥٧، مرجع سابق، ص ٢٤٥.
- (٥٣) ورقة " تطوير وتحديث التعليم "، ١٩٧٩، مرجع سابق، ص ٣٦.
- (٥٤) من حديث مع الدكتور عبد السلام عبد الغفار، جريدة الجمهورية، ١٩٨٥/١/٣١.
- (٥٥) استراتيجية تطوير التعليم، ١٩٨٧، مرجع سابق، ص ٣٧.
- (٥٦) المرجع السابق، ص ٤٦.
- (٥٧) تقرير لجنة بحث التعليم الابتدائي، ١٩٥٧، مرجع سابق، ص ٢٤٤.
- (٥٨) د. كمال المنوفى، مرجع سابق، ص ٢٠٧.
- (٥٩) ورقة تطوير وتحديث التعليم، ١٩٧٩، ص ٢٧.
- (٦٠) من حديث للدكتور عبد السلام عبد الغفار، مرجع سابق .
- (٦١) استراتيجية تطوير التعليم، مرجع سابق، ص ٢٧.
- (٦٢) المرجع السابق، ص ٢٩.
- (٦٣) المرجع السابق، ص ٤٢، ٤٣.
- (٦٤) برنامج العمل الوطنى، ١٩٧١، مرجع سابق، ص ٢٨.
- (٦٥) استراتيجية تطوير التعليم، ١٩٨٧، مرجع سابق، ص ٤٤.
- (٦٦) برنامج العمل الوطنى، ١٩٧١، مرجع سابق، ص ٤٧.
- (٦٧) استراتيجية تطوير التعليم، ١٩٨٧، مرجع سابق، ص ٤٣.
- (٦٨) ورقة تطوير وتحديث التعليم، مرجع سابق، ص ٢٦.
- (٦٩) استراتيجية تطوير التعليم، مرجع سابق، ص ٤٥.
- (٧٠) ورقة " تطوير وتحديث التعليم "، ١٩٧٩، مرجع سابق، ص ٢٧.
- (٧١) "استراتيجية تطوير التعليم"، ١٩٨٧، مرجع سابق، ص ٤٦، ٤٧.
- (٧٢) استراتيجية تطوير التعليم، مرجع سابق، ص ٢٨ - ٢٩.
- (٧٣) المرجع السابق، ص ٢٢.
- (٧٤) المرجع السابق، ص ٢٥.
- (٧٥) المركز القومى للبحوث التربوية، جهاز التوثيق والمعلومات التربوية: " وزراء التعليم في مصر، وبرز إنجازاتهم (١٨٣٧-١٩٧٩)" - القاهرة - ١٩٨٠ - ص ١٤٣، ١٥٩.
- (٧٦) المرجع السابق، ص ١٤٣.
- (٧٧) المرجع السابق، ص ١٤٣.
- (٧٨) وزارة التربية والتعليم تقرير لجنة بحث التعليم الابتدائي، ١٩٥٧، مرجع سابق، ص ٦.

- (٧٩) المركز القومي للبحوث التربوية، وزراء التعليم في مصر، مرجع سابق، ص ١٥٥.
- (٨٠) وزارة التربية والتعليم، مركز الوثائق والبحوث التربوية: تقرير عن تطور التربية والتعليم في ج.ع.م عن العام الدراسي ١٩٥٨/٥٧، القاهرة، ١٩٥٨، ص ٤٤.
- (٨١) المرجع السابق، ص ٣٣.
- (٨٢) المرجع السابق، ص ٣٧.
- (٨٣) المرجع السابق، ص ٤٣.
- (٨٤) المرجع السابق، ص ٥٠.
- (٨٥) وزارة التربية والتعليم - مركز الوثائق والبحوث التربوية: تقرير عن تطور التربية والتعليم في ج.ع.م عن العام الدراسي ١٩٦١/٦٠ - القاهرة - ١٩٦١ - ص ٥٠.
- (٨٦) وزارة التربية والتعليم: تقرير عن تطور التربية والتعليم في ج.ع.م عن العام الدراسي ١٩٦٣/٦٢ - القاهرة - ١٩٦٣ - ص ١٩.
- (٨٧) المرجع السابق، ص ١٦.
- (٨٨) المركز القومي للبحوث التربوية، وزارة التعليم في مصر، مرجع سابق، ص ١٨٥.
- (٨٩) المرجع السابق، ص ١٠٦.
- (٩٠) د. كمال المنوفي، مرجع سابق، ص ٢٠٧.
- (٩١) برنامج العمل الوطني، ١٩٧٤، مرجع سابق، ص ٢٧، ٣١.
- (٩٢) ورقة أكتوبر، ١٩٧٤، مرجع سابق، ص ٤٤.
- (٩٣) ورقة أكتوبر، ١٩٧٤، مرجع سابق، ص ٤٤-٤٥.
- (٩٤) المرجع السابق، ص ٤٥-٤٧.
- (٩٥) د. مصطفى كمال حلمي: حركة التطور في مصر بين الماضي والحاضر والمستقبل - وزارة التربية والتعليم - القاهرة - ١٩٧٤ - ص ٩.
- (٩٦) المرجع السابق، ص ٦٦ - ٦٧.
- (٩٧) ورقة عمل حول تطوير وتحديث التعليم في مصر، ١٩٧٩، مرجع سابق، ص ٥٦.
- (٩٨) المرجع السابق - ص ٥٦.
- (٩٩) المرجع السابق - ص ٥٧.
- (١٠٠) المرجع السابق - ص ٥٨.
- (١٠١) المرجع السابق - ص ٥٨ - ٥٩.
- (١٠٢) د. سعيد إسماعيل علي: التعليم في مصر، كتاب الهلال، مرجع سابق، العدد (٥٣٩)، نوفمبر / ١٩٩٥ - ص ٢٩١، ٢٩٢.

- (١٠٣) من حديث مع الدكتور عبد السلام عبد الغفار ، جريدة الجمهورية، مرجع سابق.
- (١٠٤) من حديث أجرى مع الدكتور عبد السلام عبد الغفار - جريدة الأخبار - ١٩٨٥/٦/٣.
- (١٠٥) د. أحمد فتحي سرور: استراتيجية تطوير التعليم ، ١٩٨٧ مرجع سابق، ص ص ٩٠-١٠٤.
- (١٠٦) مركز البحوث التربوية، وزارة التعليم في مصر، مرجع سابق، ص ١٣٤.
- (١٠٧) المرجع السابق، ص ١٤٠.
- (١٠٨) وزارة التربية والتعليم، تقرير لجنة بحث التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص ٦.
- (١٠٩) المركز القومي للبحوث التربوية، وزارة التعليم في مصر ، مرجع سابق ، ص ١٣٧.
- (١١٠) المرجع السابق ، ص ص ١٣٧ - ١٣٨ .
- (١١١) المرجع السابق ، ص ١٣٨ .
- (١١٢) المرجع السابق ، ص ١٣٥ .
- (١١٣) المرجع السابق ، ص ١٤٢ .
- (١١٤) وزارة التربية والتعليم ، تقرير لجنة بحث التعليم الابتدائي ، مرجع سابق ، ص ٧ ، ص ص ٢٣ - ٢٥ .
- (١١٥) المرجع السابق ، ص ص ٢٠٨ - ٢٤٩ .
- (١١٦) تقرير لجنة التعليم الابتدائي ، مرجع سابق ، ص ٢٤٦ .
- (١١٧) للمركز القومي للبحوث التربوية ، وزارة التعليم في مصر ، مرجع سابق ، ١٤٣.
- (١١٨) المرجع السابق ، ص ١٥٦ .
- (١١٩) يمكن الرجوع الى هذه القرارات تفصيلا في :
المركز القومي للبحوث التربوية وزارة التعليم في مصر ، مرجع سابق ، ص ص ١٤٤ - ١٥٥ .
- (١٢٠) وزارة التربية والتعليم - تقرير عن تطور التربية والتعليم في ج.ع.م عن العام الدراسي ١٩٦٠/٥٩ ، القاهرة ، ١٩٦٠ ، ص ٤٥ - ٤٦ .
- (١٢١) المركز القومي للبحوث التربوية ، وزارة التعليم في مصر ، مرجع سابق ، ص ١٥٧ .
- (١٢٢) وزارة التربية والتعليم تقرير عن تطور التربية عن العام الدراسي ١٩٦٠/٥٩ ، مرجع سابق ، ص ٤٥ - ٤٨ .
- (١٢٣) وزارة التربية والتعليم : تقرير عن تطور التربية والتعليم في ج.ع.م عن العام الدراسي ١٩٦٣/٦٢ ، مرجع سابق ، ص ١٦ - ١٩ .
- (١٢٤) المرجع السابق ، ص ٢٩ .
- (١٢٥) المرجع السابق ، ص ٢٩ .
- (١٢٦) المرجع السابق ، ص ٢٩ .

(١٢٧) فمركز القومي للبحوث التربوية ، وزارة التعليم في مصر ، مرجع سابق ، ص ١٧٠ .

(١٢٨) المرجع السابق ، ص ١٦٩ .

(١٢٩) المرجع السابق ، ص ١٦٩ .

(١٣٠) المرجع السابق ، ص ١٦٩ .

(١٣١) المرجع السابق ، ص ١٦٤ .

(١٣٢) المرجع السابق ، ص ١٦٥ .

(١٣٣) المرجع السابق ، ص ١٦٦ .

(١٣٤) المرجع السابق ، ص ١٧١ .

(١٣٥) المرجع السابق ، ص ١٧٩ .

(١٣٦) المرجع السابق ، ص ١٨٥ .

(١٣٧) المرجع السابق ، ص ١٨٨ - ١٩٧ .

(١٣٨) د. مصطفى كمال حلمي : "حركة التعليم في مصر بين الماضي والحاضر والمستقبل" - ١٩٧٤ - مرجع سابق - ص ٦٦ - ٧٣ .

(١٣٩) المركز القومي للبحوث التربوية : وزارة التعليم في مصر ، مرجع سابق ، ص ١٩٩ .

(١٤٠) المرجع السابق - ص ٢٠٦ .

(١٤١) المرجع السابق ، ص ٢٠٢ .

(١٤٢) المرجع السابق - ص ٢٠٦ - ٢٠٩ .

(١٤٣) وزارة التربية والتعليم - قة عمل حول تطوير وتحديث التعليم في مصر - ١٩٧٩ - مرجع سابق - ص ٥٢ - ٥٥ .

(١٤٤) المرجع السابق ، ص ٦٥ - ٦٩ .

(١٤٥) د. سعيد إسماعيل : "التعليم في مصر" - مرجع ، ص ٢٧٧ - ٢٧٩ .

(١٤٦) المرجع السابق - ص ٢٧٤ .

(١٤٧) د. كمال المنوفي : مرجع سابق ، ص ٢٠٨ .

(١٤٨) من حيث للدكتور/ عبد السلام عبد - عن السياسة التعليمية في مصر ، جريدة الأخبار ، ١٩٨٥/٦/٣ .

(١٤٩) د. سعيد إسماعيل على : التعليم في مصر ، مرجع ، ص ٣٠٣ - ٣٠٦ .

(١٥٠) د. فؤاد زكريا وآخرون : تدوة السياسات التعليمية في مصر في الثمانينيات - مجلة التربية والمعاصرة ، العدد (١٣) ، أكتوبر / ١٩٨٩ ، ص ٢٣٤ .

(١٥١) د. أحمد إسماعيل حجي : نظام التعليم في مصر ، مرجع سابق ، ص ١٣٧ .

(١٥٢) من حيث أجرى مع - فتحي سرور ، جريدة الجمهورية ، ١٩٨٦/١٢/٢٥ .

(١٥٣) د. سعيد إسماعيل على ، التعليم في مصر ، مرجع سابق ، ص ٣١٢ - ٣١٣ .

- (١٥٤) تصريحات منشورة بجريدة الأهرام - ١٤/٧/١٩٨٧ .
- (١٥٥) أنظر هذه المحاور تفصيلا : استراتيجية تطوير التعليم ، مرجع سابق ، ص ص ١١٨ - ١٥٩ .
- (١٥٦) المرجع السابق - ص ١١٨ - ١٣٠ .
- (١٥٧) المرجع السابق - ص ١٣١ - ١٣٨ .
- (١٥٨) المرجع السابق - ص ١٣٨ - ١٤٤ .
- (١٥٩) المرجع السابق - ص ص ١٤٥ - ١٠١ .
- (١٦٠) المرجع السابق - ص ١٥٠ - ١٥٩ .
- (١٦١) أنظر هذه المحاور تفصيلا في : استراتيجية تطوير التعليم - المرجع السابق - ص ص ١٥٩ - ١٩٠ .
- (١٦٢) المرجع السابق ، ص ص ١٥٩ - ١٧٦ .
- (١٦٣) المرجع السابق ، ص ١٧٧ - ١٨٣ .
- (١٦٤) تصريح منشور للدكتور / فتحى سرور وزير التعليم بجريدة مايو ، ١٤/٣/١٩٨٨ .
- (١٦٥) تصريح للدكتور فتحى سرور وزير التعليم منشور بجريدة مايو ، ١٤/٣/١٩٨٨ .
- (١٦٦) د. أحمد فتحى سرور : "هل نحن فى حاجة إلى جامعة جديدة ؟" مقال منشور بجريدة الأخبار ، ١١/٥/١٩٨٨ .
- (١٦٧) تصريح منشور بجريدة الأخبار ، ١٦/٧/١٩٨٨ .
- (١٦٨) خبر منشور بجريدة الأحرار ، ١٢/٩/١٩٨٨ .
- (١٦٩) عمرو هاشم ربيع : قضية الجامعة الأهلية فى سياسة التعليم الجامعى ، فى : أماني فتيل (محرر) : سياسة التعليم الجامعى فى مصر ، الأبعاد السياسية والاقتصادية . مركز البحوث السياسية ، جامعة القاهرة ، ١٩٩١ ، ص ٣٨٤ .
- (١٧٠) من أحاديث مع وزير التعليم فى : صحيفة الاهالى : ٩/١١/١٩٨٨ ، وحدث مع مجلة روز اليوسف : ٥/١٢/١٩٨٨ ، ص ص ٢٩ - ٣٠ .
- (١٧١) استراتيجية تطوير التعليم ، مرجع سابق ، ص ص ٨٩ - ٩٠ .
- (١٧٢) حديث مع وزير التعليم د. فتحى سرور ، جريدة الأهرام ، ٤/٨/١٩٨٨ .
- (١٧٣) من حديث مع د. فتحى سرور وزير التعليم ، جريدة الأهرام ، ٤/٨/١٩٨٨ .
- (١٧٤) حديث مع الوزير ، مجلة المصور ، ٢٤/٦/١٩٨٨ ، ص ٢٦ .
- (١٧٥) تصريح عن لجنة التعليم بالحزب الوطنى ، جريدة الأهرام ، ٢٣/١٢/١٩٨٨ .
- (١٧٦) من تحقيق صحفى أجرى مع وزير التعليم ، أخبار اليوم ٧/١/١٩٨٩ .
- (١٧٨) تصريح ورد فى حديث مع د. فتحى سرور ، جريدة مايو - ٨/١٢/١٩٨٦ - ص ١٠ .
- (١٧٩) من حديث لوزير التعليم ، جريدة الوفد ، ٦/٦/١٩٨٧ ص ٩ .
- (١٨٠) د. عمرو هاشم ربيع : قضية الجامعة الأهلية ، مرجع سابق ، ص ٣٨٤ .

- (١٨١) من حديث مع د. حسين كامل بهاء الدين وزير التعليم ، جريدة الجمهورية ، ١٩٩١/٩/١٩ .
- (١٨٢) د. أماني قنديل: عملية صنع سياسة التعليم الجامعي، في د. أماني قنديل (محرر): سياسة التعليم الجامعي في مصر، مرجع سابق، ص ص ٢٩٦-٢٩٨.
- (١٨٣) المجالس القومية المتخصصة : هياكل وأنماط التعليم الجامعي وتطور التعليم الجامعي في مصر، سلسلة دراسات تصدرها المجالس القومية المتخصصة، المركز العربي للبحث والنشر، القاهرة، ١٩٨٠، ص ص ١٠ - ١٠٤.
- (١٨٤) ورقة عمل حول تطوير وتحديث التعليم، ١٩٧٩، مرجع سابق، ص ١٠.
- (١٨٥) استراتيجية تطوير التعليم في مصر، ١٩٨٧، مرجع سابق، ص ص ٢٣-٢٤.
- (١٨٦) المرجع السابق، ص ٣٧.
- (١٨٧) المرجع السابق، ص ٤٥.
- (١٨٨) د. سعيد إسماعيل على: عملية صنع القرار في السياسة التعليمية، بحث مقدم الى جامعة القاهرة، المؤتمر السنوى الاول للبحوث السياسية (١٩٨٧-١٢/٩-٥) ، مركز البحوث السياسية، ص ص ١٨ - ١٩.

الفصل السادس
المتغيرات الخارجية والداخلية
للأزمة البنائية في المجتمع المصري
وانعكاسها على أزمة النسق التعليمي

الفصل السادس

المتغيرات الخارجية والداخلية للأزمة البنائية في المجتمع المصري وانعكاسها على أزمة النسق التعليمي

ويتضمن هذا الفصل العناصر التالية :

أولاً: المتغيرات التاريخية :
" التجربة الاستعمارية للمجتمع المصري ودورها في خلق أزمة
التخلف وأزمة التعليم " .

ثانياً: المتغيرات المعاصرة :
" النظام الدولي، والبنية الاقتصادية - الاجتماعية الداخلية ..
وانعكاسها على أزمة التخلف، وأزمة التعليم " :

وتتضمن العناصر الفرعية التالية :

- (١) النظام الدولي، ودوره في تكريس أزمة التخلف.
- (٢) البنية الاقتصادية - الاجتماعية داخل المجتمع المصري،
وانعكاسها على أزمة التخلف.
- (٣) انعكاس المتغيرات الخارجية والداخلية على ملامح النسق
التعليمي في المجتمع المصري خلال مرحلتين: التوجه
الاشتراكي والليبرالي .

مقدمة :

يعانى المجتمع المصرى - كغيره من مجتمعات العالم الثالث - من أزمة بنائية شاملة يعبر عنها ذلك التفاوت الكبير - أو التناقض - بين ما يمكن أن يكون عليه هذا المجتمع بما يمتلكه من موارد وإمكانات وبين ما يوجد عليه فى الواقع. فالمجتمع المصرى بإمكانياته وموارده يمكن أن يحقق التقدم، غير أن الواقع لا يساعده على ذلك بل يعوقه فى كثير من الأحيان. وذلك هو جوهر أزمة المجتمع المصرى وهى أزمة " التخلف " .

فالتخلف الذى يعانيه المجتمع المصرى - ومجتمعات العالم الثالث عامة - ليس نتاجا لقصور أو ضعف فى إمكانياته ونقص موارده، وإنما هو نتاج لمتغيرات واقعية عديدة - تاريخية ومعاصرة - هى التى خلقت ذلك التخلف وكرسته، ومن ثم تعوق المجتمع عن تحقيق التقدم.

وفى هذا الإطار، قد يكون من الملائم الاستشهاد بقول " ريتشارد نيكسون " : العالم الثالث به موارد طبيعية وبشرية هائلة حيث ينتج معظم النفط العالمى وغيره من المواد الخام الأخرى والتى بدونها ستتهار الاقتصاديات الصناعية^(١) .

وتعكس أزمة التخلف بأثارها على كل الأنساق الاجتماعية داخل المجتمع المصرى بحيث يمكن القول بأن الأزمة التى تحدث على مستوى أى من هذه الأنساق الفرعية إنما تمثل إنعكاسا للأزمة البنائية وأحد مظاهرها الأساسية.

ومن هنا تأتى أهمية هذا الفصل الذى يحاول إلقاء الضوء على الأزمة البنائية داخل المجتمع المصرى ومتغيراتها الواقعية - التاريخية والمعاصرة - بهدف التعرف على ديمر انعكاس هذه الأزمة على الأنساق الاجتماعية المختلفة مع التركيز على النسق التعليمى الذى يصعب فهم وتفسير أزمته، بل وتشخيصها، بمرور عن أزمة التخلف العامة داخل المجتمع المصرى والمتغيرات التى أدت إلى خلق هذه الأزمة وتكريسها، ومن ثم خلق أزمة التعليم كانعكاس لتلك الأزمة الشاملة.

وانطلاقا من التسليم بأن أزمة التخلف فى المجتمع المصرى هى نتاج لمتغيرات واقعية تاريخية متمثلة فى الميراث الاستعمارى لهذا المجتمع، ومتغيرات معاصرة تتمثل فى الضغوط والتأثيرات الخارجية التى يمارسها

للنظام الدولى من جانب، وطبيعة البنية الاقتصادية - الاجتماعية الداخلية من جانب آخر.. انطلاقا من ذلك، يمكن تناول هذا الفصل على النحو التالى :

أولاً: المتغيرات التاريخية :

" التجربة الاستعمارية للمجتمع المصرى ودورها فى خلق أزمة التخلف، وأزمة التعليم " :

تعرض المجتمع المصرى - والمجتمعات العربية بشكل علم - لفترة استعمارية طويلة يمكن اعتبارها مسنولة إلى حد كبير عن كثير من التناقضات التى تشهدها تلك المجتمعات الآن. فخلال هذه الفترة، تعرضت المجتمعات العربية لعمليات نهب واستنزاف واسعة لثرواتها ومواردها الطبيعية، وأيضاً لعمليات تشويه ثقافى ونفسى ما زالت آثارها باقية على ملامح الشخصية العربية. ومن ثم فإنه من الصعب إغفال الفترة الاستعمارية عند تناول الأزمة فى هذه المجتمعات لأنها الفترة التى جعلت منها مجتمعات " متخلفة " بعد أن كان التقدم والازدهار من السمات الأساسية لعدد كبير منها. فخلال مرحلة ما قبل الاستعمار، والتى يمكن الرجوع بها إلى بداية القرن التاسع عشر، شهد الوطن العربى خلال الأربعة عقود الأولى من هذا القرن فترات ازدهار متعددة على الطاقات الاقتصادية والفكرية الذاتية التى لو تركت بدون تدخلات خارجية من قبل الاستعمار لكانت جديرة بأن تثمر تقدماً اقتصادياً وتؤدى إلى قيام الدولة العربية الموحدة^(١).

وقد تمثلت هذه المحاولة للنهضة فى مصر فى تجربة "محمد على" الذى حاول الدخول بالمجتمع المصرى فى النظام الرأسمالى العالمى -الذى كان قد بدأ فى الظهور والتبلور خلال هذه الفترة بعد الثورة الصناعية فى أوروبا الغربية - من موقع الشريك المستقل المتكافئ لا من موقع التابع. فقد أقام "محمد على" نظاماً اقتصادياً متنوعاً ومستقلاً، حقق لمصر من خلاله تنمية اقتصادية مستقلة حيث زادت معدلات الانتاج الزراعى، وقام محمد على بتوظيف رأس المال المتولد من الانتاج الزراعى فى تطوير الصناعة المصرية حيث قام بتأسيس وتطوير مجموعة من الصناعات الهامة كالغزل والنسيج، والصناعات الحربية وغيرها، إلى جانب تحويل المحاصيل

الزراعية المصرية إلى سلع مصنعة مما حقق درجة كبيرة من الاكتفاء الذاتي وفائضا للتصدير^(٣).

وقد انعكست آثار هذه النهضة الشاملة للمجتمع المصري على التعليم. فقد أنشأ " محمد علي " أول نظام تعليمي مدني حديث في مصر حينما بدأت حاجته إلى تعليم المصريين وتدريبهم لتلبية متطلبات الدولة الحديثة من عسكريين للجيش وموظفين للجهر الحكومي.. فأسس العديد من المدارس في التخصصات المختلفة في الطب والزراعة والفنون والصناعات والهندسة والصيدلة والمحاسبة والإدارة^(٤).

وكما حقق " محمد علي " ترابطا عضويا وتكاملا بين قطاعات الإنتاج الرئيسية داخل المجتمع المصري وخاصة بين قطاعي الزراعة والصناعة، حقق أيضا ترابطا بين هذه القطاعات وقطاع التعليم. فقد أنشأ " محمد علي " مؤسسات تعليمية زراعية لوضع الزراعة على قواعد علمية حديثة، والحق بهذه المؤسسات عددا من الطلاب يدرسون الزراعة من الوجهتين العلمية والعملية حتى عادوا إلى قراهم ينقلون إليها الطرق الحديثة في استغلال الأرض للزراعة. كذلك أنشأ " محمد علي " مصانع كانت بمثابة مدارس لتعليم الصناعات التي أراد إدخالها إلى مصر، وأنشأ مدارس صناعية يتعلم فيها التلاميذ مختلف المهن، وكان الغرض من هذه المدارس تخريج رؤساء من الصناع الماهرين يدنون محل الأجانب تدريجيا^(٥).

وهكذا شهد التعليم حركة نهوض كبيرة ضمن الإطار العام لمشروع النهضة الشامل الذي قام به " محمد علي " في مصر^(٦). وهو المشروع الذي تم إجهاضه من قبل الغرب وخضوع مصر لقوانين الدولة العثمانية وبدأ التعليم في التدهور بانتهاك حكم " محمد علي " وإجهاض مشروعه القومي.

وكما كان تقدم التعليم وازدهاره انعكاسا لتقدم المجتمع المصري وجزء من هذا التقدم خلال فترة حكم محمد علي "، أصبح تدهوره وتخلفه جزء وانعكاسا لحالة التدهور والافوضى الشاملة التي عاشتها مصر خلال فترات حكم عباس، وسعيد، وإسماعيل. وهي الفترات التي بدأ خلالها تكييف القطاعات الانتاجية الرئيسية داخل المجتمع المصري لتتلاءم مع احتياجات ومتطلبات المجتمعات الغربية، وتكمن في هذه الفترة الجذور الحقيقية لأزمة التخلف في المجتمع المصري.

فخلال هذه المرحلة من تاريخ المجتمع المصري، فقدت الدولة في مصر سيطرتها على مجريات الأمور حيث توافد المهاجرون الأوروبيون على مصر، واقتبلت رؤوس الأموال الاجنبية، وتورط " سعيد " في مشروعات لم تكن مصر بحاجة إليها حتى خلف على مصر بعد وفاته ديناً عاماً قدر بحوالى (١١) مليون جنيه برغم أن " محمد على " ترك مصر دون أن تكون مدين لأحد. واستمر الاقتصاد المصرى فى التدهور فى عهد الخديوى "إسماعيل " الذى أغرق مصر فى الديون التى أنفقت فى استهلاك بذخى حتى أعلن فى النهاية إفلاس مصر فى إبريل عام ١٨٧٦. وبدأ الضغط على مصر لهيكله اقتصادها كاملاً وفقاً لمتطلبات النظام الاقتصادى الرأسمالى العالمى وضد مصالح شعبها وتقدمه. فتم تكييف قطاعات الاقتصاد المصرى - الزراعة والتجارة والنقل - لإنتاج القطن وتصديره إلى المجتمعات الأوربية لتستفيد به فى صناعاتها^(٧).

وفى إطار هذا التدهور العام والتخلف الذى أصاب المجتمع المصرى فى كل قطاعاته الانتاجية، أهمل التعليم وأغلقت المدارس، وخاصة وأنه لم تعد هناك حاجة إلى الخبرة الفنية والعسكرية والإدارية التى أنشأ " محمد على " التعليم المدينى من أجلها.

وقد شكلت هذه المرحلة من تاريخ المجتمع المصرى البدايات الأولى لأزمة " التخلف " فى هذا المجتمع، وهى الأزمة التى تعمقت مع وقوع الاحتلال البريطانى لمصر بعد ذلك فى عام ١٨٨٢. فقد تحقق - بمقتضى هذا الاحتلال - الإدماج الكامل لمصر فى النظام الرأسمالى العالمى: اقتصادياً وسياسياً حيث حولت سياسات الاحتلال مصر إلى مزرعة للقطن لمصانع لانكشاير على حساب غذاء المصريين واضطرت مصر إلى استيراد الذيق من الخارج. واستمر الاستنزاف الاقتصادى للمجتمع المصرى طوال الفترة الاستعمارية إذ فرض على مصر التخصيص فى إنتاج المواد الأولية اللازمة للصناعات الغربية - وخاصة القطن - ومن ثم فقد تم القضاء على الصناعة المصرية، فضلاً عن تخصيص السوق المصرية لتصريف المنتجات الصناعية البريطانية.

وقد ترتب على كل ذلك تحقيق الترابط والتفصل بين قطاعات المجتمع المصرى الرئيسية والقطاعات الانتاجية فى المجتمع البريطانى وفى نفس الوقت تفكيك الترابط بين القطاعات المحلية داخل المجتمع المصرى^(٨). وفى هذا الإطار، كان لابد من تكييف قطاع هام وهو قطاع التعليم لى يتلاءم مع هذه الأوضاع الجديدة التى فرضها الاحتلال ولكى يدعمها أيضا. ومن ثم وضع "دنلوب" - مستشار التربية فى عهد المعتمد البريطانى "كرومر" - سياسة تعليمية تستند إلى تحقيق هدف أساسى أعلنه "دنلوب" وهو : القضاء على قدرة العقل المصرى على التفكير المستقل، لأن ذلك هو الطريق الصحيح لاستبعاد مصر والضمان الحقيقى لرضوخها وليس الاحتلال العسكرى وحده أو الميطره الاقتصادية المجردة. ومن ثم وضعت المناهج التعليمية بحيث تعقد عدة مبادئ أهمها: القضاء على قدرة العقل المصرى على التفكير المستقل بحيث يجد ضرورة للاعتماد على غيره بصفة مستمرة، ولتحقيق هذا المبدأ كان التأكيد على الحفظ دون المناقشة أو النقد فى أساليب وطرق التدريس، وأيضا الاعتماد على التلقين دون تمحيص المعلومات أو اختبارها^(٩).

كذلك اتسمت السياسة التعليمية فى عهد الاستعمار البريطانى باللامرورية والطبقية فى التعليم، و : إذ التعليم كأداة لتعميق التخلف وتشويه الثقافة المصرية. وفى إطار خطة الاحتلال البريطانى لربط قطاعات المجتمع المصرى بالمجتمع الانجليزى، قام الاستعمار بتشديد مشروعات تعليمية تخدم احتياجاته القومية وتحقق أهداف الاحتلال. وفى نفس الوقت تفصل قطاع التعليم عن احتياجات المصريين ومتطلبات مجتمع المصرى، وتفصله أيضا عن بقية القطاعات الانتاجية الرئيسة فى هذا المجتمع.

فقد تم تشييد مؤسسات تعليمية تعتمد أساسا على اللغة الانجليزية حيث حاربت سلطات الاحتلال اللغة العربية، وفرضت اللغة الانجليزية على التعليم، وهى اللغة التى تعد المصريين لأعمال تتطلبها سياسات الاحتلال. وحتى ذلك النوع من التعليم اقتصر على قلة من المصريين الأثرياء الذين يمتلكون المقدرة المالية على التعليم فى المدارس الاجنبية ومدارس الإرساليات المتميزة وذات المصروفات الباهظة، بينما عامة المصريين الفقراء كانوا يعملون فى المدارس الدينية ويقتصر تعليمهم على القراءة

والكتابه ومبادئ الحساب. وإلى جانب ما ترتب على ذلك التمايز الطبقي فى التعليم من اتساع الفجوة بين طبقات المجتمع المصرى، ترتب عليه أيضا تشكيل التلاميذ المصريين فى المدارس الأجنبية وفقا لتوجهات الثقافة الغربية^(١٠)، ومن ثم اتساع الهوة الثقافية بين أبناء المجتمع المصرى، فضلا عن تدعيم أواصر الولاء لانتجلترا لدى هؤلاء التلاميذ المصريين.

وفى سياق محاولات الاستعمار البريطانى لتفكيك الترابط العضوى بين قطاعات المجتمع المصرى وتحقيق ترابطها مع قطاعات الانتاج المختلفة فى المجتمع الانجليزى، قام المستعمر بتجسيم التعليم الصناعى بحيث لا تتعدى مهمته إعداد عدد ضئيل من العمالة شبه المهرة، أما فى التعليم الزراعى فلم تقم المدرسة الزراعية فى مصر خلال فترة الاحتلال بجهد يذكر لتحسين أساليب الزراعة وإرشاد الفلاحين، بل اقتصرت مهمة هذه المدرسة على إعداد طلبتها لكى يكونوا إداريين فقط^(١١). أى أهمل التعليم الفنى فى عهد الاحتلال ضمانا لعدم قيام أى نشاط صناعى أو زراعى حديث حتى تظل مصر مجرد سوق للمنتجات الصناعية الغربية.

وهكذا.. تجسدت أزمة " التخلف " فى المجتمع المصرى فى : انفصال أو ضعف تفصل قطاعات المجتمع الداخلية وأنساقه الفرعية فى الداخل فى نفس الوقت الذى تفصلت فيه هذه القطاعات مع القطاعات الانتاجية فى المجتمع الانجليزى. وقد استمرت الأزمة فى التقاوم ووصلت إلى ذروة تقاومها خلال الفترة من عام ١٩٤٥ وحتى قيام ثورة يوليو ١٩٥٢، وكان لتقاومها انعكاسا على النسق التعليمى المصرى.

وقد برزت مظاهر أزمة " التخلف " على كافة المستويات : الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. فقد انخفضت معدلات الدخل القومى، وغابت العدالة الاجتماعية نتيجة سوء توزيع الثروات حيث كان يذهب (٦١٪) من الدخل القومى إلى الرأسمالية وكبار الملاك. وفى عام ١٩٤٥ قدر الدخل القومى بمبلغ (٥٠٢ مليون جنيه).. ذهب منه ما يزيد على (٣٠٨ ملايين جنيه) على شكل إيجارات وأرباح وفوائد بينما كان متوسط أجر العامل الزراعى فى العام لا يزيد على (١٤ جنيه) وفق إحصائيات ١٩٥٠. فإذا ما أخذ فى الاعتبار ارتفاع تكاليف المعيشة لكان الأجر الحقيقى للعامل الزراعى لا يتجاوز ثلاثة جنيهات فى العام، ومتوسط الأجر السنوى للعامل

الصناعي ثمانية جنيهات كأجر حقيقي في العام الواحد^(١٧). وفشل الاقتصاد المصري خلال هذه الفترة في خلق معدل النمو الأدنى اللازم لإبقاء دخل الفرد ثابتاً، وقد انخفض نصيب الفرد من إجمالي الدخل القومي الحقيقي بنسبة تقترب من (٢٠٪) في الفترة من عام ١٩٠٠ إلى عام ١٩٤٥، ولم تزد مساحة الرقعة الزراعية إلا بنسبة (١٠٪) فقط^(١٨). فضلاً عن ذلك لم تكن هناك أى خطط لتطوير الاقتصاد المصري أو رفع المعاناة عن الغالبية الفقيرة من المصريين، أو تحسين نظام توزيع الدخل.

ومن ثم تدهور حال الاقتصاد، وزادت حدة التناقضات الطبقة حتى أن نسبة (٧٠٪) من فقراء الفلاحين - ممن يملكون أقل من فدان - لم يتجاوز نصيبهم من ملكية الأراضي المزروعة (١١٪) من مجموع هذه الأراضي في عام ١٩٥٠.. في حين امتلك (٢١٩٩) من كبار ملاك الأراضي (٢١٪) من مجموع الأراضي المزروعة^(١٩).

وقد انعكست أوضاع الأزمة داخل المجتمع المصري على النسق التعليمي خلال هذه المرحلة، فقد أبدى كبار الملاك تخوفهم من تعليم أولاد الفلاحين، وعند مناقشة مشروع قانون التعليم الأولى في مايو من عام ١٩٣٣ قال أحدهم بأن تعليم أولاد الفقراء يعد طفرة كبرى لأنه "خطر اجتماعي هائل لا يمكن تصور مده لا ذلك سوف يؤدي إلى ثورات نفسية حين يتعلم ابن الصراف وابن الساعي" وم ثم طالب بأن: "يقتصر التعليم على أبناء القادرين الموسرين من أهل القرية حتى إذا بقيت أمكنة خالية ملأناها بأبناء غيرهم من الفقراء"^(٢٠).

وعند مناقشة ميزانية التعليم الأولى أو الإلزامي لعام ١٩٣٨/٣٧، اقترح أحد النواب أن تستأجر وزارة المعارف بجوار كل مدرسة حقلاً مساحتها من فدانين إلى أربعة أفدنة ليذهب إليه التلاميذ بعد الدراسة مباشرة حتى لا ينسوا أعمال الفلاحة ولا سادوا ارتداء الطربوش والبلاطى والأحذية^(٢١).

وقد تفاقم أوضاع الأزمة حتى وصلت إلى مرحلة الانفجار التي انهار على أثرها النظام الاجتماعي المصري وقامت ثورة يوليو عام ١٩٥٢ وبدأت في صياغة نظام اجتماعي جديد.

ونخلص مما سبق ومن استعراض التجربة الاستعمارية التي مر بها المجتمع المصري، كيف كان للتعليم طوال مراحل هذه التجربة انعكاسا لواقع المجتمع المصري، وجزءا لا يتجزأ من أزمته البنائية الشاملة.

فكما شهد التعليم قبل مرحلة الاستعمار حركة نهوض كبيرة كانت انعكاسا لعصر النهضة الذي عاشه المجتمع المصري قبل المرحلة الاستعمارية خلال فترة حكم " محمد علي " وحيث حققت مصر التنمية الاقتصادية المستقلة، وحقق المجتمع ترابطا عضويا أو تمفصلا بين قطاعاته المختلفة ومن بينها قطاع التعليم، أصبح للتعليم بعد وقوع الاحتلال وطوال المرحلة الاستعمارية يشهد أزمة تمثلت مظاهرها في تخلفه وتدهوره وعجزه عن تحقيق أهدافه الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وأيضا انفصاله عن قطاعات المجتمع الانتاجية في الداخل. وقد شكلت أزمة التعليم انعكاسا لأزمة الشاملة التي شهدتها المجتمع المصري طوال هذه الفترة.

ويمكن القول بأن كثيرا من عوامل أزمة التعليم المصري خلال الفترات الحديثة من تاريخ المجتمع بعد قيام ثورة يوليو، قد تشكلت خلال المرحلة الاستعمارية. وقد برز ذلك في تقرير وزارة التربية والتعليم عام ١٩٥٥ بعد قيام ثورة يوليو، حيث ذكر التقرير: " إن الغرض من التعليم الثانوي في مدارسنا الثانوية هو إعداد التلاميذ لأحد أمرين، الأول: هو الإعداد للجامعة، والثاني: هو تخريج موظفين كتابيين للمصالح الحكومية. وبعد هذا لا يبدو في برنامج هذه المدارس ولا في توجيه الدراسة بها كثير مما ينفع في إشباع حاجات التلاميذ كأفراد. وهذه النظرة إلى وظيفة التعليم نظرة ضيقة ومعطلة للمدرسة الثانوية عن كثير من الخير، وهي نظرة لها أساس تاريخي على مدى قرن ونصف حيث كانت هناك من العوامل الثقافية والسياسية ما ساعد على تحديد وظيفة المدرسة الثانوية على هذا النحو، فقد حددت الإدارة الإنجليزية في عهد الاحتلال البريطاني وظيفة التعليم الثانوي وجعلتها مقصورة على تخريج موظفين كتابيين للحكومة، وعلى إعداد قلة من التلاميذ للالتحاق بالمدارس العليا، وبقيت أغراض التعليم وأهدافه كما هي في عصر الاستقلال ابتداء من عام ١٩٢٣^(١٧).

كذلك يذهب البعض إلى أن المناهج والبرامج الدراسية في المجتمع المصري قد ظلت متأثرة بالسياسة التعليمية التي وضعها " دنلوب " مستشار

التربية فى عهد الاستعمار حيث تنسم المناهج التعليمية إلى الآن بحشو المقررات الدراسية بتفصيلات جزئية وغياب النظرة الكلية، والاعتماد فى أساليب التدريس على التلقين بدلا من الحوار والمناقشة والنقد وغير ذلك من الملامح المميزة لمناهجنا التعليمية حتى هذا العصر^(١٨).

وقد ترتب على هذه الخاصية التى خلفها لنا الاستعمار، تحول النسق التعليمى فى مصر عن دوره كاداه للتطوير والتحرر، وسمية الملكات الإبداعية لدى أفراد المجتمع.

وبإضافة إلى ذلك، فإنه يمكن القول بأن الاحتلال البريطانى قد لعب دورا فى تشكيل إحدى سمات النظام التعليمى المصرى حتى وقتنا هذا، وهى الاعتماد على النقل والاقتراس فى وضع المناهج والبرامج التعليمية. ولم يقتصر الاقتباس على المناهج بل شمل أيضا السياسة التعليمية والأساليب التربوية التى يتم نقلها دون مراعاة لخصوصية المجتمع المصرى وخصوصية قضايا واحتياجاته ومشكلاته أيضا.

ثانيا : للمتغيرات المعاصرة :

" النظم الدولى، والبنية الاقتصادية الاجتماعية الداخلية، وانعكاسهما على أزمة التخلف : وأزمة التعليم " :

بإنتهاء الفترة الاستعمارية، انتهت السيطرة الاستعمارية المباشرة وبدأت سيطرة استعمارية غير مباشرة حيث ظل الاستعمار بعد خروجه محتفظا بسيطرته الاقتصادية والثقافية على مجتمع المصرى وبلدان العالم الثالث التى كان يستعمرها وذلك بأساليب غير مباشرة للاختراق الاقتصادى والسياسى والثقافى لهذه المجتمعات. و "ل العالم الثالث يمر حتى الآن بهذه المرحلة التى تنسم بتبعيته للنظام الرأسمى الذى تغيرت طبيعة العلاقات من وحدته أو انساقه للفرعية، وتغيرت أدوار هذه الوحدات ومواقعها القيادية منذ انتهاء الحرب العالمية الثانية حيث احتلت الولايات المتحدة الأمريكية موقع القيادة بالنسبة لدول غرب أوروبا. وتولت الولايات المتحدة القيام بالمهمة التى كان يقوم بها الاستعمار القديم، ولكن بأساليب غير مباشرة^(١٩).

فبرغم حصول مجتمعات العالم الثالث على الاستقلال، إلا أنها ظلت تحتل نفس الموقع فى تقسيم العمل الدولى الذى فرضته من قبل الدول

الاستعمارية حيث استمر تخصصها في إنتاج وتصدير المواد الخام بينما تخصصت الدول الرأسمالية المتقدمة في إنتاج وتصدير السلع المصنعة. وقد أدت هذه العلاقة الاقتصادية بين دول الشمال ودول الجنوب إلى استمرار عمل الاقتصاد في دول العالم الثالث كجزء تابع وملحق بالاقتصاد الرأسمالي المتقدم. كما ساعد تقسيم العمل الدولي الدول الرأسمالية على إحكام سيطرتها على بلدان العالم الثالث وعلى سوجهات عمليات التنمية بداخلها^(٢٠). وقد أدت طبيعة الدور الذي تؤديه مجتمعات الثالث في إطار تقسيم العمل الدولي إلى تكريس "التخلف" داخل هذه المجتمعات، وهو الدور الذي لم يطرأ عليه تغيير منذ حصولها على الاستقلال.

وعلى الرغم من أهمية الدور الذي تلعبه العوامل أو المتغيرات الخارجية في تكريس أزمة "التخلف" داخل مجتمعات العالم الثالث، إلا أن دور العوامل أو المتغيرات الداخلية لا يقل عنها أهمية. وتتمثل المتغيرات الداخلية في طبيعة البنى الاقتصادية - الاجتماعية السائدة داخل مجتمعات العالم الثالث. وترجع أهمية تلك البنى الداخلية إلى الدور الذي يمكن أن تلعبه في تهيئة المناخ الداخلي لاستقبال الضغوط والمؤثرات الخارجية، ومن ثم تشكل عاملاً مساعداً على تكريس أزمة "التخلف" أو الحد منها إذا كانت بنى مستقلة تسعى إلى الحد من تأثير المتغيرات الخارجية وضغوط النظام الدولي. وتعد السياسات الاقتصادية والاجتماعية هي المسؤولة عن تشكيل هذه البنى الداخلية وصياغتها. وفي هذا الإطار يمكن القول بأن طبيعة السياسات الاقتصادية والاجتماعية في المجتمعات العربية خلال عهدي الخمسينيات والستينيات، قد شكلت بنى داخلية مستقلة إلى حد كبير وذلك من خلال مجموعة من الإجراءات والقوانين التي أصدرتها الحكومات العربية خلال هذين العدين، وكانت تهدف منها خدمة الاقتصاد العربي وتطويره بعد أن كانت القوانين الاقتصادية تتجه إلى خدمة الاقتصاد الأجنبي خلال الفترة الاستعمارية. ومن هذه الإجراءات: إلغاء الرسوم الجمركية والقيود التجارية على عدد كبير من السلع فيما بين الدول العربية، وإيرام عدد كبير من الإتفاقيات التجارية فيما بينها لتحقيق التكامل الاقتصادي العربي، كذلك أنشئت "السوق العربية المشتركة" عام ١٩٦٤ وأقامت معظم الدول العربية أسواراً جمركية عالية لحماية الصناعة الوطنية وفرضت قيود على حركة رؤوس

الأموال الأجنبية، وخفضت من درجة اعتمادها في التصدير والاستيراد على الغرب^(٢١) وإلى جانب ذلك، اتخذت معظم الأنظمة العربية موقفا رافضا أو متحفظا إزاء استقبال الاستثمارات الأجنبية. وكان لهذه السياسات الداخلية الفضل في إضعاف للضغوط الخارجية وبداية خروج المجتمعات العربية من أسر التبعية للنظام الرأسمالي الدولي، وبداية تحقيق الاستقلال الحقيقي لهذه المجتمعات ومن ثم كانت بداية أيضا للخروج بها من أزمة " الحلف " وتحقيق التنمية المستقلة المعتمدة على الذات.

من هنا، تأتي أهمية تناول كلا النوعين من المتغيرات المعاصرة: الخارجية والداخلية معا من حيث إنعكاس كل منهما على أزمة التخلف داخل المجتمع المصري، ومن ثم إنعكاسها على أزمة التعليم. وسوف يبدأ هذا التناول من المتغيرات الخارجية، أي من النظام الدولي للتعرف على دوره في تكريس التخلف داخل مجتمعات العالم الثالث بشكل عام وذلك من خلال التعرف على الأساليب غير المباشرة التي يحاول بها هذا النظام اختراق مجتمعات العالم الثالث ومن بينها المجتمع المصري. ثم يمتد التناول إلى المتغيرات الداخلية من خلال استعراض ملامح البنية الاقتصادية - الاجتماعية داخل المجتمع المصري خلال مرحلتى التوجه الاشتراكي، والتوجه الليبرالي (الفترة من ١٩٥٢ وحتى ١٩٩٠)، وذلك للكشف عن كيفية استقبالها وتعاملها مع محاولات اختراق النظام الدولي للمجتمع المصري، بما يقود بالتالى إلى التعرف على دورها وانعكاسها على أزمة التخلف وأزمة التعليم.

ويمكن عرض الرؤية السابقة وتناولها على النحو التالى :

(١) التنظيم الدولي، ودوره فى - . أزمة التخلف :

يمكن القول بأن محاولات اختراق النظام الرأسمالي المعاصر لمجتمعات العالم الثالث قد تشكلت من خلال أساليب غير مباشرة للاختراق، تمثلت فيما يلى :

(أ) عقد الاتفاقيات التجارية.

(ب) الاستثمارات الأجنبية.

(ج) المنح والقروض والمساعدات.

(أ) عقد الاتفاقيات التجارية :

تزايد في السنوات الأخيرة عقد الاتفاقيات التجارية بين الدول الرأسمالية المتقدمة، ومجتمعات العالم الثالث. فالرأسمالية في مرحلتها المعاصرة وهي الرأسمالية الامبريالية، تسعى إلى إدماج العالم الثالث في السوق الرأسمالية العالمية عن طريق عقد الاتفاقيات التجارية المختلفة معها من أجل التبادل التجاري بينهما وهو تبادس غير متكافئ بطبيعة الحال^(٧٧).

وبعد توقيع مصر على إتفاقية الجات مثالا لهذه الاتفاقيات التجارية التي تمت في السنوات الأخيرة، وذلك برغم عدم إمتلاك مصر لقاعدة اقتصادية قوية تمكنها من أن تستفيد من الاقتصاد العالمي والتجارة العالمية كما هو الحال في الصين مثلا.

أما عن الدور الذي تلعبه مثل هذه الاتفاقيات التجارية في تكريس أزمة "التخلف" داخل مجتمعات العالم الثالث، فإنها تلعب ذلك الدور بما تؤدي إليه من تفكيك الترابط العضوى بين القطاع الاقتصادى وبقية قطاعات المجتمع فى الداخل، بينما تعمل فى ذات الوقت على ترابط هذا القطاع وتفصله مع القطاعات المحلية داخل المجتمعات الرأسمالية المتقدمة حيث توجه كافة فروع ومجالات النسق الاقتصادى فى العالم الثالث لخدمة علاقاته التجارية مع العالم الرأسمالى.

فى مجال الزراعة - على سبيل المثال - يكون الاتجاه إلى إنتاج المحاصيل التجارية التى تصلح للتصدير والتى تحتاجها السوق الرأسمالية العالمية. ونفس الأمر يحدث فى المجالات الأخرى كالصناعة. فداخل قطاع الصناعة أيضا، تقوم الشركات متعددة الجنسية - وهى الشركات التى تلجأ إليها الرأسمالية فى إبرام اتفاقياتها التجارية مع العالم الثالث - بالاستثمار فى مجالات الصناعات التحويلية والخدمات على حساب الاستثمار فى الصناعات الاستخراجية برغم أن الصناعة للتحويلية لا تتناسب مع موارد بلدان العالم الثالث ولا مع طبيعة ظروفه وإمكانياته، وبرغم ذلك تركز هذه الشركات على الصناعة التحويلية لأنها تستهدف بالأساس خدمة للسوق المحلية فى المجتمعات الرأسمالية، وهذه السوق تحتاج للصناعة التحويلية وليست الاستخراجية^(٧٨).

وتتضح طبيعة الدور الذى تلعبه الاتفاقيات التجارية فى تكريس التخلف داخل مجتمعات العالم الثالث، بالاعتراف على نوعية صادرات الدول النامية وخاصة دول الوطن العربى إلى الدول الرأسمالية المتقدمة. فقد شكلت صادرات السلع الأولية والمواد الخام فى عام ١٩٩١ نحو (٩٠٪) من إجمالى الصادرات السلعية المتجهة من الدول العربية إلى التجمعات الصناعية. بينما بلغت نسبة السلع المصنعة من إجمالى الواردات المتجهة من هذه التجمعات إلى الدول العربية نحو (٧٣٪) فى نفس العام^(٢٤). أى تركزت الصادرات العربية إلى العالم الرأسمالى فى المواد الخام، وهو الأمر الذى يستلزم معه توجيه كافة مجالات وأفرع النشاط الاقتصادى لإنتاج هذه المواد الأولية من أجل تلبية احتياجات السوق الرأسمالية بمقتضى الاتفاقيات التجارية المعقودة معها.

أى أنه فى الوقت الذى تسهم به مثل هذه الاتفاقيات فى مواجهة الأزمة داخل المجتمعات الرأسمالية عن طريق مساعدتها على مضاعفة صادراتها لحل مشكلة ضيق السوق المحلية وزيادة حجم تجارتها الخارجية، وما يترتب على ذلك من توفير المزيد من فرص العمل، أى حل مشكلة البطالة فى الداخل^(٢٥).. تعمل هذه الاتفاقيات فى نفس الوقت على خلق الأزمة داخل مجتمعات العالم الثالث

(ب) الاستثمارات الأجنبية :

تتجه الاستثمارات الأجنبية فى دول العالم الثالث إلى صناعات تخدم بالأساس السوق الرأسمالية العالمية وليس بسوق المحلية فى العالم الثالث. فالاستثمار الأجنبى يتركز فى مج. الصناعات التحويلية وهى صناعات غالبا ما تتجه إلى إنتاج سلع استهلاكية عمرة، مما يترتب عليه المزيد من التبعية للدول الرأسمالية حيث يحتم إنتاج مثل هذه النوعية من السلع الارتباط بهذه الدول بما يتطلبه إنتاجها من تكنولوجيا متقدمة وقطع غيار وأحيانا عمالة فنية مستوردة. فضلا عن أن الاستثمار الأجنبى لم يسهم فى حل مشكلات الدول النامية وعلى رأسها مشكلة البطالة لأنه يتركز فى صناعات كثيفة رأس المال وليست كثيفة العمالة. إضافة إلى ذلك، تركزت الاستثمارات الأجنبية على قطاع صناعى معين وهو قطاع إحلال الواردات دون سائر قطاعات

الاقتصاد القومي، وقد أدى تركيز النمو على هذا القطاع إلى قصر الاستفادة من هذا النمو على أقلية في المجتمع وذلك لأنه قطاع ترتبط به قلة فقط من الأفراد في مصالحهم ودخولهم بينما ترتبط دخول الغالبية بالقطاعات الأخرى التي تم تهملها، مما يترتب عليه توزيع غير عادل لثمار التنمية، وتفاوت حاد في الدخل، ومن ثم زيادة حدة التناقضات الطبقيّة^(٢٦) وزيادة حدة أزمة "التخلف" في مجتمعات العالم الثالث بشكل عام.

(ج) المنح والقروض والمساعدات :

وتعتبر القروض والمساعدات من أهم وأخطر الأساليب التي ابتكرتها الرأسمالية العالمية لاستعادة سيطرتها الاقتصادية والسياسية والثقافية على دول العالم الثالث بعد أن افتقدتها بانتهاء الفترة الاستعمارية. فعلى الرغم من المزاعم التي تتردد عن دور المساعدات الاقتصادية في تحقيق التقدم لدول العالم الثالث، إلا أنها - على العكس من ذلك - تسهم في تكريس تخلفها ومن ثم زيادة حدة أزماتها البنائية.

ويكفي ما ذكره " نيكسون" حول هذه المساعدة حينما قال: " ينبغي توزيع المعونة وفق مبادئ ثلاثة: ينبغي أولاً: ألا تكون هناك معونة بدون شروط حيث يجب أن تكون لكل معونة أهداف محددة بوضوح وقابلة للقياس. ثانياً : ينبغي لنا أن نصر على مراقبة الأداء الاقتصادي لجميع الحكومات التي نساعد، وعلينا أن نتأكد من أنها تتحرك صوب المزيد من المشروع الخاص. ثالثاً وأخيراً: ينبغي استخدام نفود المعونة كبذور لدعم الظروف السلمية لبناء اقتصاديات السوق الحرة المتوجهة صوب النمو"^(٢٧).

ومن هنا يتضح الهدف الحقيقي الكامن وراء تقديم القروض والمساعدات للعالم الثالث، وكيف أنها قروض مشروطة الهدف منها الضغط على الدول التي يتم إقراضها لتوجيهها في اتجاهات معينة تحقق مصالح الدول المقرضة.

والواقع أن قبول الدول المتلقية للقروض والمساعدات بهذه القيود التي تفرضها الدول الرأسمالية إنما يعني قبول الإدارة الأجنبية المباشرة - ومن ثم السيطرة المباشرة - على الاقتصاد الوطني وليس مجرد التبعية لهذه الدول. وهو ما تضطر إليه بالفعل دول العالم الثالث وتقبل به عندما تلجأ إلى

صندوق النقد الدولي لإعادة جدولة ديونها، فضلاً عما يقدمه هذا الصندوق من اقتراحات وشروط يترتب عليها إهمال جانب الاتفاق على الخدمات الاجتماعية كالإسكان، والصحة، والتعليم، وغيرها^(٢٨). وهو الأمر الذي يوضح كيف أن الضغوط الخارجية يكون لها - في أحيان كثيرة - تأثير مباشر على قطاع التعليم في داخل المجتمع الذي تمارس عليه هذه الضغوط.

وتلعب القروض والمساعدات الخارجية دورها أيضاً في تكريس التخلف داخل العالم الثالث من خلال ما يترتب على تدفقها - في صورة رؤوس أموال أو تكنولوجيا أو ما إلى ذلك - من تراكم في ديون هذه الدول حيث زادت الديون الخارجية المستحقة على دول العالم الثالث وفقاً لتقرير البنك الدولي من (١٩) بليون دولار في بداية الستينيات إلى (٦٠) بليون دولار في نهاية العقد، ووصلت إلى (١٧٤) بليون دولار في منتصف عقد السبعينيات^(٢٩). كما بلغ حجم هذه الديون (٧٤٥) بليون دولار في عام ١٩٨٢ ووصل إلى أكثر من ألف بليون في نهاية عام ١٩٨٦^(٣٠).

وقد أدت زيادة مدبرية مجتمعات العالم الثالث إلى استنزاف حصيلته الدول المدينة من العملة الأجنبية، وسقوط هذه الدول في دائرة ما يعرف بـ "ديون الديون" والذي أصبح مقتضاه معظم دول العالم الثالث تتجه إلى الاقتراض لمجرد سداد ديون "أجرة" عليها. أي "الديون من أجل الديون"، وهو الوضع الذي يستعيد به العالم الرأسمالي سيطرته على هذه الدول وتوجيه سياساتها الاقتصادية والاجتماعية، "ثقافية أيضاً بما يخدم مصالحه ويلبي احتياجات توسعه"^(٣١).

وهكذا تؤدي الضغوط الخارجية التي يمارسها النظام الدولي المعاصر على مجتمعات العالم الثالث إلى تكريس "التخلف" داخل هذه المجتمعات. وقد ألفت أزمة التخلف دلائلها على كافة مستويات المجتمع حيث انعكست هذه الأزمة على مختلف الأنساق الاجتماعية داخل كل مجتمع من المجتمعات النامية. فعلى مستوى النسق الاقتصادي، تجلت الأزمة في ذلك الخلل البنوي داخل البناء الاقتصادي حيث تشوه الهيكل داخل هذه المجتمعات. وعلى مستوى النسق السياسي، أسهمت علاقات التبعية إلى حد كبير في صياغة جهاز الدولة في العالم الثالث كما يذهب "حمزة علوي" وهو الجهاز الذي تحاول من خلاله للرأسمالية العالمية السيطرة على هذه

المجتمعات حيث تلعب الدولة دور الوسيط بينها وبين الرأسمالية المحلية فى كثير من مجتمعات العالم الثالث. وقد أدت طبيعة الدور الذى تقوم به الدولة فى هذه المجتمعات إلى خلق أزمة على مستوى التنسيق السياسى وهى أزمة الشرعية التى أصبحت من أهم سمات الدولة فى كثير من مجتمعات العالم الثالث متمثلة فى فقدانها للشرعية^(٣٧). وإذا كانت أزمة الشرعية تعنى عدم قبول الشعوب لنظم الحكم وعدم اقتناعها بأحقيتها فى أن تحكم، فإنه قد ترتب عليها بالتالى العديد من الأزمات السياسية الأخرى التى يعانى منها العالم الثالث مثل أزمة الديمقراطية، وأزمة المشاركة السياسية وغيرها^(٣٨).

وكما انعكست الأزمة البنائية على مستوى التنسيق : الاقتصادى والسياسى، انعكست أيضا على التنسيق الثقافى حيث تجلت مظاهر الأزمة على مستوى هذا التنسيق فى انتشار الثقافة الغربية على حساب الثقافات الوطنية والخط من شأنها، وانتشار أنماط الاستهلاك البذخى وهى الأنماط التى تحقق مصالح الرأسمالية العالمية واحتياجات السوق الرأسمالى^(٣٩). كذلك أصبحت الثقافات الوطنية تعتمد فى إنتاج معظم مكوناتها على الثقافة الغربية مما أفقد الثقافات الوطنية لمصادقيتها لدى شعوبها، إلى جانب انتشار قيم وأساليب الحياة الغربية مما شكل تهديدا للهوية الثقافية الذاتية وخاصة مع ما تنقله وكالات الإعلام العالمية وتبثه وسائل الاتصال الحديثة من منتجات الغرب الثقافية^(٤٠). فضلا عما يودى إليه ذلك من تناقض ثقافى يتمثل فى ذلك التناقض بين منظومتين من القيم، أحدهما تمثل القيم الغربية الوافدة والثانية هى منظومة القيم الموروثة فى المجتمع والتى تتناقض فى أغلب الأحوال مع المنظومة الوافدة، مما عمق للتناقض لدى شخصية إنسان العالم الثالث فى فكره وسلوكه، وهى السمة التى تعمق بدورها من حالة التخلف التى يعيشها مجتمعه.

وبرغم الدور الذى لعبته آليات النظام الدولى - كعامل خارجى - فى تكريس "التخلف" داخل مجتمعات العالم الثالث، إلا أن درجة وحجم تأثير هذه الآليات قد اختلفت من مجتمع لآخر تبعا لاختلاف ملامح وسمات البنية الاقتصادية الاجتماعية الداخلية فى كل مجتمع من هذه المجتمعات.

(٢) البنية الاقتصادية - الاجتماعية داخل المجتمع المصرى، وانعكاسها على أزمة التخلف :

تلعب البنى الداخلية: السياسية والاقتصادية والاجتماعية، فى مجتمعات العالم الثالث دورا لا يقل أهمية عن دور الضغوط الخارجية للنظام الدولى، فى تكريس تخلف مجتمعاتها. ذلك لأن تهيئة المناخ الداخلى أمر هام فى الاستجابة للضغوط الخارجية، ونجاح محاولات النظام الدولى فى اختراق هذه المجتمعات.

وفىما يتعلق بالمجتمع المصرى كأحد مجتمعات العالم الثالث، فإن استعراض ملامح البنية الاقتصادية - الاجتماعية داخل هذا المجتمع خلال الفترة المعنية بها الدراسة من عام ١٩٥٢ وحتى عام ١٩٩٠ تكشف عن اختلاف سمات هذه البنية بين مرحلتى: التوجه الاشتراكى (٥٢-١٩٧٠)، والتوجه الليبرالى (٧٠-١٩٩٠).

فقد قامت ثورة يوليو بتحويل البنية الاقتصادية للمجتمع المصرى من بنية متخلفة تعاني من التشوه الهيكلى، وتابعه لاقصاديات الدول الرأسمالية تبعية كاملة، إلى بنية مستقلة ومتطورة إلى حد كبير ومعتمدة على نشاط إنتاجى متنوع. كذلك قامت الثورة بتحويل البنية الاجتماعية من بنية تنقسم فى أهم ملامحها بالظلم الاجتماعى وسوء توزيع الثروة والدخل والتفاضل الطبقي الحاد قبل الثورة، إلى بنية تقوم أساسا على تحقيق العدل الاجتماعى والعدالة التوزيعية بعد إعادة توزيع الثروة والدخل والملكية الزراعية. وقد ساعدت طبيعة هذه البنية الداخلية بخصائصها على عصف الضغوط الخارجية خلال مرحلة التوجه الاشتراكى، مما أدى إلى انحياز حدة الأزمة البنائية للمجتمع المصرى خلال هذه المرحلة مقارنة بـ "توجه الليبرالى".

فخلال المرحلة الثانية وهى "توجه الليبرالى"، وبعد إعلان تطبيق سياسات الانفتاح الاقتصادى. تأسست بنية اقتصادية - اجتماعية مختلفة فى خصائصها عن المرحلة السابقة. فقد تم إرساء قواعد الاقتصاد الحر، وما صاحبه من فتح جميع المجالات أمام الاستثمار الأجنبى والقطاع الخاص، وتحجيم دور القطاع العام، وإدخال تعديلات جوهرية على المقومات الأساسية للاقتصاد المصرى وخاصة الملكية الزراعية والملكية العامة وخطة التنمية^(٣١). وقد ساعدت طبيعة هذه البنية الداخلية بخصائصها الجديدة على

تهيئة المناخ الداخلى بحيث أصبح أكثر استجابة للضغوط الخارجية وما ترتب على ازدياد هذه الضغوط من زيادة حدة الأزمة البنائية للمجتمع المصرى خلال مرحلة التوجه الليبرالى.

أ - ملامح البنية الداخلية للمجتمع المصرى خلال مرحلة التوجه الاشتراكى، وانعكاسها على أزمة التخلف :

اتسمت البنية الاقتصادية - الاجتماعية خلال مرحلة التوجه الاشتراكى (١٩٥٢-١٩٧٠) بأنها بنية معادية للامبريالية ومقاومة لضغوط النظام الدولى، وموثرات التبعية، وهادفة إلى تحقيق الاستقلال الاقتصادى حيث نجحت طبيعة هذه البنية إلى حد كبير فى تعديل الدور الذى فرض على المجتمع المصرى داخل تقسيم العمل الدولى منذ المرحلة الاستعمارية والذى تخصص المجتمع بمقتضاه فى إنتاج المواد الأولية.

ففى عام ١٩٥٢، "بدأت مصر مرحلة جديدة فى محاولة كسر طوق التبعية للنظام الرأسمالى العالمى وإقامة نظام اقتصادى مصرى متوجه نحو تحقيق تنمية اقتصادية - اجتماعية معتمدة على الذات. ونحو تعديل دور مصر فى النظام الاقتصادى الدولى بحيث لا يقتصر على إنتاج المواد الخام، وأن تنتقل إلى التصنيع وتحقق تكاملا بين أفرع ومجالات القطاع الاقتصادى المصرى وبخاصة الزراعة والصناعة بديلا عن التكامل بين زراعة مصر وصناعة المركز الرأسمالى، وألا تظل مصر موقفا لتصريف المنتجات الصناعية للدول الرأسمالية"^(٣٧).

فقد انطلقت حكومة الثورة فى إعادة ترتيب الأوضاع الداخلية من اعتقاد أساسى مؤداه أن مشكلات مصر الداخلية ناتجة عن شرور الامبريالية وعملاتها. وبناء على ذلك تضمن ميثاق الثورة عام ١٩٦٢ مبادئ أساسية أهمها حتمية الحل الاشتراكى باعتباره أكثر الأساليب ملائمة لقيادة التقدم فى المجتمع المصرى.

وقد اتجهت السياسات الاقتصادية خلال هذه المرحلة نحو التوسع الزراعى حيث زاد التوسع فى استصلاح الأراضى إلى (٨٦٣ر٣) ألف فدان عام ١٩٧٠، وبلغت قيمة الإنتاج الزراعى (١٠٧٥ر٢) مليون جنيه عام ١٩٧٠ مقارنة بـ (٢١٨ر٣) مليون جنيه عام ١٩٥٣/٥٢. ومثلما توجهت

السياسات الاقتصادية نحو التوسع الزراعى، توجهت أيضا نحو التصنيع حيث أقيم أكثر من (٩٠٠) مصنع فى الفترة من ١٩٥٣-١٩٦٥، منها مصانع الحديد والصلب، ومصنع تكرير البترول، والصناعات الكيماوية بأسوان، ومصنع الكوك، ومصنع تجميع السيارات ومصنع الأدوية وغيرها. وفى الفترة من ١٩٦٥ إلى ١٩٧٠ أقيم (١٥٥) مصنعا، وارتفعت قيمة الانتاج الصناعى إلى (١٦٣٥) مليون جنيه عام ١٩٧٠ مقارنة بـ (٦٦١) مليون جنيه عام ١٩٦٠^(٢٨). كذلك بلغت نسبة الناتج المحلى فى قطاع الزراعة فى عام ١٩٦٥ حوالى (٢٩٪) من اجمالى الناتج المحلى، وبلغت نسبة الناتج فى الصناعة (٢٧٪)^(٢٩). وإضافة إلى ذلك تحقق الترابط والتفصل بين قطاعات الإنتاج الرئيسية وخاصة قطاعى الصناعة والزراعة بحيث تمد الزراعة الصناعة بمتطلباتها وتمد الصناعة الزراعة باحتياجاتها من أسمدة وآلات وغيرها بديلا عن الترابط الذى ظل قائما قبل الثورة بين قطاعات الانتاج فى الداخل والقطاعات الانتاجية

فى المراكز الرأسمالية حيث كانت الزراعة المصرية تمد الصناعة الغربية بمستلزماتها من المواد الخام^(٣٠).

كذلك ارتفع معدل نمو الدخل القومى حيث بلغ حوالى (٦٪) وارتفع الدخل الحقيقى للفرد أيضا. فـ ما كانت الزيادة السنوية التى تمت فى الدخل الحقيقى للفرد منذ عام ١٩١٣ وحتى عام ١٩٥٥ حوالى (٥٪) فقط بمعدل زيادة سنوى قدره (١٪) بلغ معدل الزيادة السنوى فى دخل الفرد حوالى (٤٪) فى الفترة من عام ١٩٥٦ إلى عام ١٩٥٨^(٣١). إضافة إلى ذلك، فقد تم توظيف معظم فائض القيمة الاقتصادية لخدمة الاحتياج الأساسى لعامة الشعب حيث تحسنت فرص المصريين الحصول على الغذاء كم وكيفا فى الفترة ما بين ١٩٥٢-١٩٦٢، كما تحسنت فرص المصريين فى الحصول على الرعاية الطبية^(٣٢).

ومع معركة التنمية ومحاولة تحقيق الاستقلال الاقتصادى خلال مرحلة التوجه الاشتراكى، سعت السياسات الاجتماعية أيضا إلى إنجاز ثورة اجتماعية من خلال إصدار العديد من الإجراءات والقوانين التى تكفل تذويب الفوارق بين الطبقات عن طريق الحد من الثروات والدخول الكبيرة مع

ضمان حد أدنى للأجور، والتوسع فى التأمينات الاجتماعية، والتوسع فى الخدمات التعليمية والصحية المجانية.

وعلى المستوى الثقافى أيضا، لم تتجح محاولات الاختراق الثقافى من قبل الرأسمالية العالمية. ولم تتأثر الثقافة المصرية كنتاج لطبيعة البنية الاقتصادية - الاجتماعية التى قامت حكومة الثورة بتأسيسها حيث انعكست عنها ثقافة تشارك هذه البنية فى خصصها، فكانت ثقافة وطنية معادية للامبريالية والحركة الصهيونية^(٤٣)

وإذا كانت مرحلة التوجه الاشتراكى قد شهدت محاولات لتحقيق تنمية اقتصادية واجتماعية مستقلة. فإنها بالتالى قد شهدت محاولات للقضاء على تخلف المجتمع المصرى من خلال بناء اقتصاد وطنى مستقل أدى إلى ضعف الضغوط الخارجية، ومؤثرات التبعية. وهو الأمر الذى تبدى فى أساليب تعامل النظام مع كل من الاستثمارات الأجنبية، والقروض والمساعدات الخارجية.

فبرغم صدور القانون رقم (١٥٦) لسنة ١٩٥٣ لتشجيع الاستثمار الأجنبى فى مشروعات التنمية الاقتصادية فى القطاعات الهامة مثل الصناعة والتعدين والطاقة والنقل والسياحة - حيث كانت الدولة لاتزال تعتقد فى إمكانية الاعتماد على القطاع الخاص الوطنى والأجنبى فى تحقيق التنمية السريعة - غير أنه فى عام ١٩٦٠ بدأ وضع قيود على الاستثمار الأجنبى حيث صدر القرار الجمهورى رقم (٢١٠٨) الذى جعل قبول مشروعات الاستثمار الأجنبى مشروطا باستصدار قرار جمهورى^(٤٤). وهكذا على الرغم من أن حكومة الثورة قد اتخذت إجراءات لاجتذاب رأس المال الأجنبى، إلا أنها لم تترك له الحرية مطلقة فى اختيار المجالات التى يستثمر فيها، بل حددتها بأن تكون من مشروعات التنمية الاقتصادية، وعهدت بالقوانين التى قررت التسهيلات للاستثمار الأجنبى إلى لجنة خاصة لدراسة المشاريع المقدمة من المستثمرين الأجانب من حيث ارتباطها بالتنمية الاقتصادية فى مصر، فضلا عن عدم قبول أية شروط أو قيود لإرضاء لرأس المال الأجنبى وذلك لأن النظام كان على وعى بأن الرأسمالية الأجنبية التى لم تتخل مصر معها من قبل فى صراع سياسى مثل الولايات المتحدة الأمريكية لاتقل عن الرأسمالية الأجنبية التى دخلت معها من قبل فى صراع، من حيث رغبتها فى

إخضاع المجتمع المصرى لنفوذها السياسى وجعله تابعا لها اقتصاديا وسياسا، ورغبتها أيضا فى السيطرة المباشرة على الاقتصاد المصرى لتحديد نموه فى الاتجاه الذى تريده، ومن ثم رفض النظام مجيء رؤوس الأموال الأجنبية إلى مصر مقرونا بالشروط التى تحقق هذه الأهداف^(٤٥).

أما فيما يتعلق بالقروض والمساعدات الخارجية : فعلى الرغم من تلقى مصر لبعض المنح الخارجية وبعض القروض، إلا أنها كانت بكميات ضئيلة ودون أن تتحمل مصر بسببها أية التزامات بالدفع بالعملات الأجنبية. ذلك لأن المعونة الأمريكية لمصر فى السنوات الأولى للثورة كانت إما معونات فنية فى شكل منح لاترد، أو معونات غذائية تسد بالجنه المصرى. ولم تتجاوز المعونات الغذائية الأمريكية لمصر فى تلك الفترة (١٧) مليون دولار حصلت عليها مصر فى عام ١٩٥٦/٥٥، ولم تحصل على معونة غذائية غيرها حتى عام ١٩٥٩/٥٨^(٤٦).

وخلال الفترة من ١٩٥٨ إلى ١٩٦٥، بلغ مجموع ما حصلت عليه مصر من قروض ومنح حوالى (٨٠٠) مليون جنيه مصرى، منها: (٣٠٠) مليون من المعونات الغذائية الأمريكية، و(٥٠٠) مليون من الاتحاد السوفيتى وبقية دول الكتلة الشرقية وبعض الدول الغربية والمؤسسات الدولية^(٤٧).

وقد تم توجيه القروض الخارجية خلال المرحلة الاشتراكية إلى قطاعات إنتاجية. فوجهت المعونة السوفيتية لتمويل مشروعات صناعية ولبناء السد العالى. كما تم استخدام المعونة الغذائية الأمريكية استخداما "منتجا" عن طريق التوسع فى تشغيل العمال فى بناء مشروعات جديدة بدلا من استخدامها فى مجرد رفع مستوى الاسهلاك للمشتغلين بالفعل. وقد أدى توجيه القروض والمساعدات الخارجية إلى هذا النحو إلى تغيير هام فى البنية الاقتصادية المصرية : فقد ارتفع نصيب الصناعة التحويلية والكهرباء فى الناتج المحلى الإجمالى من ١٧٪ عام ١٩٥٨ إلى ٢٣٪ عام ١٩٦٥، كذلك زادت العمالة الصناعية - أى نسبة العاملين فى مجال الصناعة - من إجمالى القوى العاملة بمعدل يفوق زيادتها فى أى فترة أخرى من تاريخ المجتمع المصرى منذ عصر "محمد على"^(٤٨).

ويعنى ذلك أنه إذا كانت مصر خلال مرحلة التوجه الاشتراكى قد اضطرت إلى اللجوء للاقتراض تحت ضغط زيادة النفقات العسكرية ونتيجة

أيضا لاحتامية تعاملها مع السوق الرأسمالي العالمي الذى يفرض قانون التبادل غير المتكافئ مع البلدان النامية التى تتعامل معه.. إلا أن القروض التى حصلت عليها مصر خلال الفترة من ١٩٥٢ وحتى ١٩٧٠ كانت تختلف عن تلك التى حصلت عليها طوال مرحلة التوجه الليبرالى وخاصة منذ منتصف السبعينيات، سواء من حيث الكم أو الشروط أو كيفية الاستعمال. وأيضا من حيث نتائجها النهائية بمعنى زيادة التبعية ومن ثم التخلف، أو الإقلال من التبعية ومن ثم التخلف أيضا. فالقروض التى حصلت عليها مصر منذ ١٩٥٢ وحتى ١٩٧٠، كانت موجهة أساسا نحو التطوير الشامل للمجتمع المصرى وليس نحو نمجه وزيادة تبعيته للنظام الرأسمالى العالمى^(٤٩).

ب - ملامح البنية الداخلية للمجتمع المصرى خلال مرحلة التوجه الليبرالى، وانعكاسها على أزمة التخلف :

على الرغم من تعثر خطوات التنمية الاقتصادية والاجتماعية بعد انتهاء الخطة الخمسية الأولى ومنذ منتصف الستينيات نتيجة عوامل كثيرة مثل حرب اليمن، وفرض حصار اقتصادى على مصر، وشن حملة واسعة على القطاع العام واتخاذ أخطائه وبعض أخطاء التخطيط ذريعة لشن حملة على التجربة الاشتراكية ذاتها، ثم حرب يونيو عام ١٩٦٧^(٥٠). ورغم كل هذه العوامل جميعها، إلا أن إعلان تطبيق سياسة الانفتاح الاقتصادى منذ عام ١٩٧٤، وإرساء قواعد الاقتصاد الحر، كان البداية الحقيقية لازدياد حدة المشكلات الاقتصادية التى بدأت بالفعل مع نهاية عقد الستينيات، وتفاقمت مع تطبيق سياسة الانفتاح الاقتصادى.

فمع التسليم بأن أزمة المجتمع المصرى لم تبدأ فى السبعينيات فقط بإعلان الانفتاح الاقتصادى، إلا أنه يمكن القول بأن انفتاح السبعينيات قد جاء ليهدم ما جرى من محاولات، خلال المرحلة الاشتراكية، لتجاوز أزمة التخلف والخروج من دائرة التبعية للنظام الرأسمالى، حيث عادت من جديد فى السبعينيات مظاهر التبعية التى كانت قد أخذت فى التقلص خلال الستينيات^(٥١).

وبعد المحاولات التى جرت خلال المرحلة الاشتراكية لإصلاح الخلل الهيكلى فى المجتمع المصرى من أجل التخفيف من حدة أزمة البنية، أدت

السياسات الاقتصادية خلال مرحلة التوجه الليبرالى فى السبعينيات والثمانينيات إلى إعادة تعميق هذا الخلل ومن ثم إتاحة الفرصة من جديد لإعادة إجماع المجتمع المصرى فى النظام الرأسمالى العالمى.

وقد تمثلت هذه السياسات فى فتح الباب على مصراعيه أمام القطاع الخاص حيث لم يقتصر الأمر على دعوته للمشاركة فى عملية التنمية، وإنما أطلقت يده فى السيطرة الكاملة على مجالات النشاط الاقتصادى الرئيسية فى المجتمع. وبعد أن كانت أهم قواعد الاقتصاد القومى قد انتقلت خلال المرحلة الاشتراكية من سيطرة رأس المال الخاص إلى سيطرة الدولة بتأسيس القطاع العام، عادت ملكية قواعد الاقتصاد القومى مرة أخرى إلى رأس المال الخاص. وذلك برغم أن خبرة المجتمع المصرى مع القطاع الخاص خلال المرحلة الاشتراكية، قد أظهرت الموقف الحقيقى لهذا القطاع من قضية تغيير وتطوير المجتمع المصرى حيث أحجم القطاع الخاص عن المشاركة فى تنمية الاقتصاد الوطنى بالكيفية التى تحقق تطوير المجتمع فى الاتجاه المنفق مع مصالح الغالبية من الشعب المصرى برغم كل الفرص التى منحتها له حكومة الثورة لكى يسهم فى تنمية الاقتصاد القومى^(٥٢).

وقد أثبتت التجربة مرة أخرى صحة هذه النظرة للقطاع الخاص. فمثلما أحجم القطاع الخاص "مصرى فى مرحلة التوجه الاشتراكى عن المشاركة فى تنمية الاقتصاد الوطنى بما يحقق مصلحة الأغلبية فى المجتمع، اتجه هذا القطاع أيضا خلال مرحلة التوجه الليبرالى إلى التركيز على مجالات الاستيراد والتصدير، والمقاولات، والتوريد، وأعمال الوساطة والسفارة وتجارة العملة. وعندما كان يعمل فى مجالات إنتاجية - على سبيل الاستثناء - فإنه كان يقتصر على إنتاج السلع الاستهلاكية أو قطع الغيار، والمياه الغازية، وأعمال الترفيه، والخدمات الفاخرة كالمستشفيات الاستثمارية، والإسكان الفاخر، وما إلى ذلك^(٥٣).

وفى نفس الوقت، تراجعت الدولة عن إقامة المشروعات العملاقة التى تستوعب الأيدى العاملة وتحقق التنمية الفعلية للمجتمع المصرى، وهى المشروعات التى كانت لها الأولوية خلال مرحلة التوجه الاشتراكى مثل صناعة الحديد والصلب، والسد العالى، ومصانع الكيماويات، والألومنيوم إلى

آخر ذلك من مشروعات. فضلا عن توقف الكثير من الصناعات المصرية الوطنية نتيجة إغراق السوق المصرية بالملع المستوردة البديلة^(٥٤).

وقد نتج عن ذلك عجز القطاع الاقتصادى بغروعه ومجالاته المختلفة عن تلبية احتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية الاقتصادية بسبب انخفاض معدلات النمو الاقتصادى داخل قطاعات الانتاج الرئيسية التى تحتاجها عملية التنمية الاقتصادية مثل الزراعة والصناعة. بينما فى المقابل برزت قطاعات أو مجالات أخرى مرهونة للخارج مثل قطاعات: البترول، والسياحة، وقناة السويس. فقد انخفضت الاستثمارات فى مجال الزراعة، وبدأت محاولات تغيير الهيكل المحصولى من إنتاج المحاصيل التقليدية كالقطن الذى يغذى صناعة الغزل والنسيج إلى إنتاج محاصيل تصديرية كالفاكهة والخضر والزهور، وغيرها^(٥٥). وفيما يتعلق بقطاع الصناعة فإنه نتيجة لمحاولات تصفية القطاع العام مع إحلال الواردات الأجنبية محل المنتجات الصناعية المحلية، اضريت الصناعة المصرية ضررا بالغا حيث أغرقت الملع الأجنبية المستوردة الأسواق المصرية ودخلت مع المنتجات المحلية فى منافسة غير عادلة جاءت فى صالح السلع الأجنبية^(٥٦).

ومن ثم تحول قطاعا الزراعة والصناعة خلال هذه المرحلة إلى قطاعات تعمل على خدمة النظام الاقتصادى الغربى ومصدرا للربح بالنسبة لهذا النظام. ولم يقتصر الأمر على قطاعى الزراعة والصناعة فقط بل إن بقية القطاعات الاقتصادية الأخرى داخل المجتمع المصرى، أصبحت تقيم تبادلاتها الرئيسية مع الخارج ولا تقيم فيما بينها سوى بعض التبادلات الهامشية مما أدى إلى انعدام التجانس وضعف التماسك Disarticulation بين بعضها البعض، فى حين تتم فصل هذه القطاعات مع القطاعات الاقتصادية داخل المجتمعات الرأسمالية. فلننظر الذى يتم استخراجها، على سبيل المثال، لا يتم إعداده لكى يغذى صناعات محلية ناشئة بل إنه يصدر ليستخدم فى صناعات غربية معقدة، فى نفس الوقت الذى تعتمد فيه الصناعات المحلية على استيراد الآلات والمواد نصف المصنعة من المجتمعات الرأسمالية. بينما نجد الاقتصاد فى المجتمعات الرأسمالية، بشكل كلا متماسكا مؤلفا من قطاعات اقتصادية بينها علاقات متبادلة بحيث تكمل بعضها البعض، ويخدم كل منها أهداف القطاعات الأخرى^(٥٧)

وقد أسهمت البنية الاقتصادية - الاجتماعية بما تضمنت به من خصائص خلال مرحلة التوجه للبيرالى، فى نهضة المناخ الداخلى للاستجابة لآليات التبعية وضغوط النظام الدولى فيما يتعلق بالاستثمارات الأجنبية والقروض الخارجية.

فقد أعلن عند بداية تطبيق سياسة الانفتاح بأن الانفتاح إنما يعنى ويهدف إلى الاستغناء عن الاقتراض من الخارج والاستعانة بالاستثمارات الأجنبية كبديل للقروض، وذلك لتحقيق التنمية الشاملة. ومن ثم صدر، مع بداية عقد السبعينيات للقانون (٦٥) لسنة ١٩٧١ والذي أعطى ضمانات للمستثمرين ضد المصادرة والتأميم. ثم صدر القانون (٤٣) لسنة ١٩٧٤، وهو أهم خطوة فى الاتجاه نحو إعادة صياغة علاقات مصر الاقتصادية والدولية، حيث نص هذا القانون على خلق الظروف الملائمة لتدفق رأس المال العربى والأجنبى للاستثمار فى كل المجالات تقريبا. وفتح الباب على مصراعيه للاستثمارات الأجنبية التى تسيطر عليها الشركات متعددة الجنسية من خلال سيطرتها على رأس المال الأجنبى. ومن ثم بدأت سيطرة هذه الشركات على الاقتصاد المصرى مما جعل أية تنمية تحدث فى مصر بداية من هذه المرحلة، هى تنمية تابعة بالضرورة تسهم فى نقل الفائض الاقتصادى من المجتمع المصرى إلى المجتمعات التى تتبعها هذه الشركات^(٥٨). وقد اتجهت الاستثمارات القليلة التى جاءت بالفعل إلى مصر، نحو قطاعات الاقتصاد أكثر بحا بالنسبة لها مثل : قطاع البترول، والسياحة والتجارة، والإسكان الفاخر، وبعض فروع صناعة التحويلية حيث توجهت هذه الاستثمارات إلى إنتاج سلع استهلاكية لسوق المحلية فى مصر. ومن ثم لم تسهم فى مجال الصناعة بما يمكن أن يحقق نهضة صناعية حقيقية. فضلا عن أن قطاع الزراعة لم يحظ إلا بأولوية منخفضة من هذه الاستثمارات مقارنة بالقطاعات الأخرى^(٥٩).

وقد ترتب على فتح الباب أمام الاستثمارات الأجنبية، والقطاع الخاص المحلى أن أصبحت القطاعات الرائدة فى الاقتصاد المصرى هى القطاعات الربعية مثل : قطاع السياحة، وتحويلات المصريين بالخارج، ورسوم قناة السويس، وتصدير البترول، حيث أصبحت هذه القطاعات هى مصدر الدخل الأساسى فى مصر بعد أن كانت القطاعات الانتاجية كالزراعة

والصناعة هي المصدر الرئيسي لهذا الدخل خلال مرحلة التوجه الاشتراكي، واعتماد المجتمع على القطاعات الربعية جعل الاقتصاد مصر معتمدا على الخارج نظرا

لافتقار التحكم في القطاعات الربعية وخاصة إذا ما وجهت ضربة إلى أى قطاع من هذه القطاعات^(١٠)، وقد حدث ذلك بالفعل حينما انخفضت أسعار استرول انخفاضاً مفاجئاً وكبيراً في بداية عام ١٩٨٦، وحينما خفضت أيضاً إيرادات قطاع السياحة حيث ترتب على ذلك تدهور شديد في معدل نمو الناتج القومي الإجمالي ابتداء من عام ١٩٨٦، فتنخفض إلى نحو (١٪) في الفترة من (١٩٨٧/٨٦ إلى ١٩٩٠/٨٩)، بعد أن كان (٨٪) في الفترة من (١٩٧٥ إلى ١٩٨٢)، ثم (٥٪) في الفترة من (١٩٨٣ إلى ١٩٨٥)^(١١).

أما فيما يتعلق بالقروض، فبرغم الإدعاء بأن تشجيع الاستثمار الأجنبي إنما يهدف إلى عدم الاقتراض من الخارج لعدم زيادة الديون. إلا أن الذي حدث هو عكس ذلك تماماً. فقد تعاظم اعتماد الدولة على القروض الخارجية وخاصة الأمريكية التي بلغ إجمالي ما قدم منها إلى مصر حوالي (٢٢٨٠) مليون دولار في الفترة من ١٩٧٥ إلى ١٩٧٨. وتتسم غالبية قروض الدول الرأسمالية عامة بأنها قروض غير سلعية أى موجهة إلى قطاعات غير إنتاجية مثل قطاعات التوزيع والخدمات حيث شكلت القروض الموجهة إلى هذه القطاعات حوالي (٧٦٪) مقابل (٢٣٪) من القروض الموجهة إلى قطاعات إنتاجية وذلك في الفترة من ٧٤-١٩٨١ مما كان له أبلغ الأثر على النسق الاقتصادي في المجتمع المصري حيث ساهمت هذه القروض، بحكم توجيهها إلى قطاعات غير إنتاجية، في تضخيم قطاعات الاستهلاك أى قطاعات التوزيع والخدمات، على حساب قطاعات الانتاج كالصناعة والزراعة والتشييد والكهرباء وغيرها. مؤدية بذلك إلى تشوه الهيكل الاقتصادي وتعميق الخلل الهيكلي في الاقتصاد القومي، وأيضاً زيادة تبعيته للاقتصاد الرأسمالي العالمي^(١٢).

وقد ترتب على تعاظم القروض الخارجية أيضاً، زيادة ديون مصر التي بلغت حداً لم يسبق له مثيل، حيث "تضاعف الدين الخارجى لمصر أكثر من (١٢ مرة) بعد عام ١٩٧٠، فزاد من (٣٦) بليون دولار إلى (٤٨) بليون دولار في فترة مئتها خمسة عشر عاماً حتى عام ١٩٨٠"^(١٣) وكذلك

زاد إجمالي مديونية مصر من (٣٠) بليون دولار عام ١٩٨١ إلى (٣٧٨) بليون عام ١٩٨٦^(١٩).

ومقارنة بقروض المرحلة الاشتراكية، يمكن القول بأن القروض الخارجية في هذه المرحلة قد أسهمت في تطوير المجتمع المصري بينما أسهمت خلال مرحلة التوجيه الليبرالي في تخلف المجتمع وتعميق تبعيته. فبينما اتجهت نسبة (٨٠٪) من القروض الخارجية خلال الفترة من (١٩٥٦-١٩٦٥) إلى قطاعات إنتاجية كالزراعة والصناعة والكهرباء، اتجهت إلى نفس القطاعات حوالي (٣٦٣٪) من القروض الخارجية في الفترة من (١٩٧٤-١٩٨٣). كذلك بلغت نسبة القروض المتجهة إلى قطاع الخدمات كالمواصلات والسكك الحديدية والخدمات الاجتماعية - خلال الفترة من (١٩٥٦-١٩٦٥) حوالي (٢٠٪) في مقابل (٦٣٧٪) خلال الفترة من (١٩٧٤-١٩٨٣)^(٢٥).

وقد أسهمت العوامل السابقة - الخارجية والداخلية - في تخلف عملية التصنيع عما كانت عليه خلال مرحلة التوجه الاشتراكي. فقد تناقص نصيب الصناعة في الناتج المحلي الإجمالي من (٢٠٤٪) في أوائل السبعينيات إلى (١٨٪) عام ١٩٧٥، ثم إلى (١٧٪) عام ١٩٧٩. وتناقص أيضا نصيب الزراعة في الناتج المحلي الإجمالي من (٣٢٪) في منتصف الستينيات إلى (٣١٪) في منتصف السبعينيات، ثم انخفض إلى (٢٤٪) في نهاية السبعينيات^(٢٦).

وفي عقد الثمانينيات، بلغت نسبة ناتج في قطاع الزراعة من إجمالي الناتج المحلي في عام ١٩٨٥ : (٢٠٪)، وفي عام ١٩٨٧ (٢١٪)، وفي عام ١٩٨٩ (١٩٪)، بينما كانت في عام ١٩٦٥ (٢٩٪). كذلك بلغت نسبة الناتج في قطاع الصناعة من إجمالي الناتج المحلي في عام ١٩٨٥ (٣١٪)، وفي عام ١٩٨٧ (٢٥٪) وفي عام ١٩٨٩ (٣٠٪). بينما كانت في عام ١٩٦٥ (٢٧٪). وبما كانت نسبة الناتج المحلي في قطاعي الزراعة والصناعة في عام ١٩٨٧ هي (٢١٪)، (٢٥٪)، بلغت نسبة الناتج في قطاع الخدمات من إجمالي الناتج المحلي (٥٤٪) في نفس العام ١٩٨٧^(٢٧).

وهكذا تعمقت الأزمة البنائية في المجتمع المصري خلال مرحلة التوجه الليبرالي، وانعكست بمظاهرها على كافة الأنساق الاجتماعية داخل

المجتمع. فعلى مستوى النسق الاقتصادى، عبرت الأزمة عن نفسها فى مؤشرات عديدة من أهمها : العجز فى ميزان المدفوعات - كأحد نتائج اتجاه سياسات التصنيع لخدمة القطاعات الاستهلاكية - حيث كان لايزيد العجز عام ١٩٧٢ عن (٢٠٠) مليون جنيه، فتضاعف وارتفع حوالى (٥٠٠) مليون عام ١٩٧٤، ثم الى (١٣٠٠) مليون عام ١٩٧٥^(١٨).

كذلك ارتفع معدل التضخم من (٤٪) عام ١٩٧٣ إلى (١١٪) عام ١٩٧٤ ثم إلى (١٣٪) عام ١٩٧٧ ثم (٢١٪) عام ١٩٨٠. وهو الارتفاع الذى ترتب عليه تدهور مستوى المعيشة لأصحاب الدخول الثابتة كالموظفين ومحدودى الدخل بينما استفاد منه أصحاب الدخول المتغيرة كالتجار والمستوردين وغيرهم ممن تتزايد دخولهم مع تزايد الأسعار^(١٩).

ومن مؤشرات الأزمة البنائية على مستوى النسق الاقتصادى أيضا هو انخفاض معدلات النمو الاقتصادى. فعلى الرغم مما قيل ونشر عن ارتفاع معدل النمو الاقتصادى إلى (٨٪) فى نهاية عقد السبعينيات مقارنة بنحو (٥٪) فى النصف الأول من الستينيات.. إلا أنه بالنظر إلى نمط النمو المتحقق فى السبعينيات يتضح أنه نمو خفى بالأساس، بمعنى أن معدل النمو العالى قد تركز أساسا فى القطاعات الخدمية وليست السلعية كالزراعية والصناعة. فمعظم النمو الاقتصادى الذى تحقق خلال هذه الفترة كان فى قطاعات البترول بنسبة (٣٣٪) سنويا، والنقل والمواصلات وقناة السويس (٢٥٪)، والتشييد (١١٪)، والمرافق العامة (٩٪)، والتجارة والبنوك (٩٪)، فضلا عن قطاع السياحة والإسكان الفاخر وغيرها من قطاعات غير سلعية. وبشكل عام بلغت معدلات النمو فى القطاعات الخدمية (١٢٪) أو (١٤٪) سنويا بينما لم يزد معدل نمو الزراعة عن (٢٪) سنويا، والصناعة (٦٪) وهما أهم القطاعات السلعية الضرورية لعملية التنمية الاقتصادية^(٢٠).

وقد تركزت معدلات النمو أيضا خلال عقد الثمانينات داخل قطاعات خدمية وغير سلعية مثل قطاع النقل، والمواصلات، والمال، والمطاعم والفنادق، والسياحة حيث حدث توسع كبير فى مثل هذه القطاعات لتمويل عمليات الاستيراد ولمواجهة النمو المتزايد فى استهلاك الفئات الانفتاحية الجديدة واحتياجاتها ذات الطابع الكمالى. بينما فى نفس الوقت لم تشهد القطاعات الخدمية ذات الصلة المباشرة باحتياجات الفقراء تقدما ينكر مثل

قطاعات التعليم الحكومي، والمستشفيات الحكومية والإسكان الاقتصادي، بل تدهورت هذه القطاعات. وانخفضت أيضا معدلات النمو داخل قطاعات الانتاج السلعية حيث هبط معدل نمو الانتاج الزراعى من (٤١٪) عام ١٩٨٣/٨٢ إلى (٣٠٪) عام ١٩٨٦/٨٥، وهبط معدل نمو الانتاج الصناعى والتعدين خلال نفس الفترة من (١١٨٪) إلى (١٠٣٪) (٧١).

وقد ترتب على الهبوط فى معدلات النمو الاقتصادى داخل قطاعات الانتاج السلعية خلال السبعينيات والثمانينيات بشكل عام، تراجع قدرة الاقتصاد المصرى على استيعاب القوة للعامله. فارتفعت نسبة البطالة من (٤٪) إلى (٥٢٪) فى الفترة الواقعة بين سنوات ١٩٨٢/٧٧، و ١٩٨٧/٨٣. وتبدو هذه النسبة منخفضة بالمقارنة بالنسبه التى أظهرها تعداد السكان فى نهاية عام ١٩٨٦ وهى (١٥٪) أى حوالى (٢) مليون متعطّل من إجمالى قوة عاملة تبلغ حوالى (١٢٧) مليون (٧٢).

وقد انعكست حالة التدهور التى أصابت الاقتصاد المصرى خلال هذه المرحلة على مستوى معيشة غالبية أفراد المجتمع وخاصة مع ارتفاع معدل التضخم حيث أصبح هناك نقص بين قلة ثرية، وغالبية فقيرة، وهو التناقض الذى عبرت عنه باحثة أمريكية بقولها :

" أنه فى الوقت الذى لم يوجد فيه عدد من السيارات المرسيئس فى شوارع القاهرة يفوق ما كان يوجد فى شوارع دالاس.. كانت المياه الصالحة للشرب، والمسكر يمثلان ترفا بالنسبة لآخرين فى المجتمع المصرى. وقد بدأ المصريون الفقراء ينشدون الخلاص فى الله، وزاد عدد النساء المحجبات فى شوارع القاهرة والاسكندرية " (٧٣).

وهكذا انعكست الأزمة البنفسجية على التناقض الاجتماعى حيث زادت حدة التفاوت الطبقي الذى وصل إلى حد التناقض. وذلك كنتيجة مترتبة على إعادة توزيع الدخل القومى له. تلج الفئات التى لاتعتمد على العمل كمصدر للدخل وإتما على الملكية. وتشير الإحصاءات إلى أنه فى عام ١٩٧٥/٧٤ كانت تحصل (٨٠٪) من الأسر المصرية على (٥٠٪) من الدخل القومى بينما تحصل (٢٠٪) من الأسر على النصف الآخر من الدخل (٧٤).

وخلال عقد الثمانينيات أيضا - ولذى يعتبر امتدادا لسياسات السبعينيات - وعلى الرغم من الدعوة التى ظهرت مع بداية العقد نحو ترشيد

الافتتاح الاستهلاكي وتحويله إلى افتتاح إنتاجي.. إلا أن نمط توزيع الدخل القومي خلال هذا العقد، قد عبر أيضا عن وجود للتناقضات الطبقية الحادة. فوفقا لتقرير اليونسيف عام ١٩٨٩: كان (٤٠٪) من أصحاب الدخل في أننى سلم توزيع الدخل يحصلون على (١٦.٥٪) فقط من الدخل القومي، في حين يحصل (٢٠٪) من أصحاب أعلى الدخل على (٤٩.٦٪). كما أوضحت إحدى الدراسات عن توزيع الدخل في مصر أن نسبة الفقراء في المجتمع المصري (٤٩.١٪) في عام ١٩٨٤، وهو ما يعنى تدهور معيشة نصف سكان المجتمع المصري^(٧٥).

وقد كان للأزمة البنائية انعكاساتها أيضا على النسق الثقافي خلال مرحلة التوجه الليبرالي. فقد تشكلت ملامح البنية الثقافية في المجتمع المصري خلال عقدى السبعينيات والثمانينيات بحيث أصبحت ملائمة لاستقبال الثقافة الغربية من خلال آليات الاختراق الثقافي الذى يمارسه النظام الرأسمالي العالمى.

فإذا كانت الثقافة هي " أداة الوعى بالواقع وأداة السيطرة عليه وتوجيهه"^(٧٦)، فإن الوعى الذى أسهم النسق الثقافي فى ترسيخه خلال هذه المرحلة هو وعى زائف سعى إلى التضليل وتزييف مفاهيم كانت قد استقرت فى أذهان الشعب المصري مثل مفاهيم : السلام، والرخاء، والاستعمار والصهيونية، والتقدم. فضلا عن إشاعة روح التسطح والابتذال فى مختلف أجهزة الثقافة والإعلام. أما الواقع الذى استخدمت الثقافة كأداة للسيطرة عليه وتوجيهه، فهو واقع تابع للرأسمالية العالمية، ومن ثم تحولت وظيفة النسق الثقافي إلى إعادة إنتاج هذا الواقع المتخلف والتابع، وتوجيهه لتحقيق أهداف النظام الرأسمالي العالمى فى الخارج، وأهداف الرأسمالية المحلية فى الداخل^(٧٧).

وبهذه الكيفية انفصل النسق الثقافي عن تحقيق الأهداف الحقيقية للمجتمع المصري والمتمثلة فى تجاوز أزمة التخلف وتحقيق التقدم الذى يتطلب ثقافة نقيضة لتلك الثقافة السائدة : ثقافة نابغة من تراثنا العربى والمصري وليس الغربى، ثقافة نابغة من الاحتياجات الفعلية لمجتمعنا المصرى وليس احتياجات المجتمع الأمريكى لو للمجتمع الغربى، وثقافة تحقق وعى الأفراد ولا ترفيه، وثقافة تشبع مفاهيم العدالة وقيم العمل والإنتاج.

أما الثقافة التي سيطرت خلال مرحلة التوجه الليبرالي، كانعكاس لزيادة حدة الأزمة البنائية، فقد اتسمت بخصائص مناقضة لخصائص الثقافة التي ينشدها المجتمع لتجاوز تخلفه. فقد اتسمت ثقافة المبعينيات والثمانينيات بأنها ثقافة تشييع : قيم الأثنية، والسلبية، واللامبالاه بدلا من التعاون والمشاركة. وقيم الاستهلاك بدلا من الإنتاج وقيم المال والملكية بدلا من قيمة العلم حيث تنكث النظرة إلى قيمة العلم والعمل المنتج مع إرتقاء قيمتى المال والملكية^(٧٨) وقد انعكست هذه الثقافة على النسق التعليمي. فالقيم التي تشيعها تلك الثقافة حول مفاهيم النجاح، والعلم، والعمل المنتج كلها قيم معادية للإصلاح التعليمي وللقيم التي ينبغي أن تسود داخل النظام التعليمي^(٧٩). ومن ثم انتشرت القيم السلبية أيضا داخل النسق التعليمي سواء على مستوى المدرسين حيث انتشر الدروس الخصوصية، وعدم بذل مجهود داخل الفصل، أو على مستوى الطلاب حيث انتشر ظواهر الغش الفردي والجماعي، وعدم الرغبة في التحصيل الدراسي وما إلى ذلك.

كذلك ترتب على إ. إق السوق المصرية بالسلع الأجنبية المستوردة، فضلا عن اختراق الثقافة الغربية للمجتمع المصري عن طريق وسائل الاتصال الحديثة، إلى العودة بالمجتمع إلى عهد تقديس الأجنبي والشعور بالندونية إزاء كل ما هو أجنبي فضلا عن الإحساس بالعجز والنقص نتيجة الانتماء للثقافة المصرية، وهي اشاعر التي نجحت المرحلة الاشتراكية في القضاء عليها وتحويلها إلى مشاعر العزة والكرامة والوطنية والثقة بالذات والقدرة على تحقيق ما دس معتبرا أنه حكر لى الأجنبي^(٨٠).

ونخلص مما سبق إلى أن المجتمع المصري قد خرج من مرحلة التوجه الليبرالي، وهو يعد. ر. لا عميقا أصاب جميع أنساقه الاجتماعية بما فيها النسق التعليمي.

(٣) انعكاس المتغيرات الخارجية والداخلية على ملامح النسق التعليمي

في المجتمع المصري خلال مرحلتى التوجه الاشتراكي والليبرالي :
إذا كانت أزمة التخلف فى المجتمع المصري - كما سبقت الإشارة - هى نتاج التفاعل بين عوامل خارجية متمثلة فى ضغوط النظام الدولى وآليات التبعية، وعوامل داخلية متمثلة فى طبيعة البنية الداخلية.. فإن أزمة النسق

التعليمي أيضا - كأحد انعكاسات أزمة التخلف - هي نتاج كلا النوعين من العوامل أو المتغيرات الخارجية والداخلية.

واستنادا إلى ذلك، فقد اختلفت طبيعة أزمة النسق التعليمي وحدتها باختلاف درجة حدة الضغوط الخارجية، وباختلاف طبيعة البنية الاقتصادية - الاجتماعية الداخلية السائدة في المجتمع خلال مرحلة تاريخية معينة.

فخلال مرحلة التوجه الاشتراكي (١٩٥٢-١٩٧٠) : وفى إطار المبادئ التى كانت تقوم عليها فلسفة المجتمع المصرى كما حددتها مواد دستور ١٩٥٦ ثم دستور ١٩٦٤، ومن بينها : التزام الدولة بتحقيق تكافؤ الفرص لجميع المصريين، وأن الأساس الاقتصادى للدولة هو النظام الاشتراكى الذى يحظر أى شكل من أشكال الاستغلال، وأن التعليم حق للمصريين جميعا تكفله الدولة. فى إطار هذه المبادئ تحددت فلسفة التعليم فى عدة مبادئ من بينها^(٨١) : التعليم حق للمعدين جميعا تكفله الدولة بإنشاء مختلف أنواع المدارس والمؤسسات الثقافية والترفيهية والتوسع فيها. وأن التعليم فى مراحله الأولى إجبارى وبالمجان فى مدارس الدولة ثم تمت إضافة المادة التى تنص على أن التعليم الجامعى تعليم مجانى أيضا. وتشرف الدولة على التعليم العام.

وقد ترجمت فلسفة التعليم فى سياسات تعليمية تحقق أهداف هذه الفلسفة ومبادئها، ومن ثم تحقق أهداف الفلسفة الاجتماعية للمجتمع المصرى خلال هذه المرحلة.

وترجمت السياسات التعليمية بدورها فى مجموعة الإجراءات التالية:

أ - تطبيق المجانية فى كل المراحل التعليمية بما فيها التعليم العالى. وزيادة عدد المستوعبين فى مراحل التعليم المختلفة حيث زاد عددهم مع نهاية المرحلة الاشتراكية إلى (٦ مليون) بعد أن كان فى بدايتها لايتجاوز (٢ مليون) تلميذ. أى زادت نسبة المستوعبين بمقدار (٣٠٠ ٪) فى مقابل زيادة سكانية لايتجاوز (٧٠ ٪) خلال نفس المدة^(٨٢).

ب - كذلك بدأت إجراءات تأميم أغلب المدارس الأجنبية، وفرض رقابة الدولة على مالم يؤمم منها. فقد صدر القانون رقم (١٦٠) لعام ١٩٥٨ والذى يؤكد حق الدولة فى الإشراف الكامل على التعليم الأجنبى والتعليم الخاص،

وفرض تدريس اللغة العربية بها، وتوحيد المناهج بينها وبين المدارس الرسمية. ثم صدر قانون تطوير الأزهر عام ١٩٦١ لتوحيد نمطى التعليم الدينى والمدنى أو على الأقل تضيق الفجوة بينهما، حيث تم بمقتضى هذا القانون تدريس العلوم المدنية داخل جامعة الأزهر كما سمح لخريجي الثانوية العامة بالالتحاق بكلياتها^(٨٣).

ج - تم توحيد نظم وأنماط التعليم بل العالى فى نظام قومى موحد بعد أن كانت هناك عدة أنماط من التعليم قبل الثورة لارتبط ببعضها البعض من ناحية، ولارتبط بأهداف قومية أو إنتاجية من ناحية أخرى. فقد كان هناك نظام التعليم الدينى ويضم : الكتاتيب، والمعاهد الدينية، والأزهر. ثم نظم التعليم الأجنبى الخاص وتضم التعليم الفرنسى، والانجليزى، والألمانى وغيرها. إلى جانب نظام التعليم العام الحكومى، ونظام للتعليم العام الأهلى. فجاءت الثورة وقامت بتوحيد النظام التعليمى فى نظام قومى موحد^(٨٤).

ويمكن القول بأن توحيد نظم التعليم، وفرض تدريس اللغة العربية فى المدارس الأجنبية، وتوحيد نظم التعليم الدينى والمدنى من خلال قانون تطوير الأزهر.. كل هذه الإجراءات قد أسهمت فى تحقيق الانسجام النقى والفكرى بين أبناء المجتمع المصرى من ناحية، وتحقيق الاتساق داخل النسق التعليمى من ناحية أخرى. هذا إلى جانب أن فرض اللغة العربية فى المدارس الأجنبية، وخلق الانسجام النقى بين أبناء المجتد ، قد أدى إلى تدعيم الشعور بالانتماء للثقافة المصرية والعربى ، والاعتزاز باللغة القومية. وقد تجلّى ذلك فى تلك الظاهره . رزت خلال هذه الفترة وهى انتقال الطلاب المصريين من المدارس الأجنبية إلى المدارس الرسمية المجانية، حيث بدأت تجنّبهم هذه المدارس التى كانت مفتوحة أمام الجميع، فضلا عن تناقص الرغبة لديهم فى تلقى التعليم بالمدارس الأجنبية^(٨٥).

وبإضافة إلى ذلك، فإن زيادة نسبة الاستيعاب، وتطبيق المجانية وإلزامية التعليم الابتدائى، كل ذلك قد ساعد على فتح قنوات الحراك الاجتماعى والمسبولة الطبقة أمام الطبقة الشعبية^(٨٦).

د - زادت الاعتمادات المالية المخصصة للتعليم من الموازنة العامة للدولة حيث زادت نسبة ما تم تخصيصه للتعليم من ميزانية الدولة من (١٢٣٪) في عام ١٩٥٣/٥٢ إلى (١٣٪) عام ١٩٦٠/٥٩ وارتفعت الاستثمارات العامة المخصصة للتعليم حيث بلغ إجمالي الاتفاق على التعليم على امتداد الثلاثة عشر عاما منذ بداية الثورة وحتى نهاية الخطة الخمسية الأولى ثلاثة أمثال ما أنفق على التعليم طوال سبعين عاما منذ الاحتلال^(٨٧)

هـ - زاد الاهتمام بالتعليم الفني وأصبح أكثر ارتباطا باحتياجات سوق العمل. فقد كانت نسبة المدارس الصناعية التي أنشئت عام ١٩٥٤/٥٣ تمثل حوالي ٥٠٪ من جملة المدارس للفنية نظرا لأهميتها في عملية التنمية الاقتصادية وبلغت جملة المقيدون في المدارس الصناعية إلى جملة المقيدون في التعليم الفني (٦١٪) خلال نفس العام^(٨٨).

ونخلص مما سبق إلى أن التعليم خلال مرحلة التوجه الاشتراكي، كان يشكل جزءا من المشروع القومي للمجتمع المصري. وكانت له فلسفة واضحة ومبتورة تتسق مع فلسفة المجتمع المصري خلال هذه الفترة وتحقق أهدافها. وتترجم أيضا في سياسات تعليمية متسقة إلى حد كبير مع فلسفة التعليم والفلسفة الاجتماعية. فضلا عن الاتساق داخل النسق التعليمي نتيجة توحيد نظم التعليم في نظام واحد، وتوحيد نظم التعليم المدني والديني. أي كان التجانس بين مكونات النسق التعليمي هو أحد خصائصه الأساسية خلال هذه المرحلة وهي الخاصية التي تتفق مع ذلك التجانس الذي ساد في المجتمع على مستوى كل الأنساق. فعلى مستوى النسق الاقتصادي - على سبيل المثال - كان هذا النسق - بقطاعاته المختلفة - يتجه نحو درجة أعلى من التجانس نتيجة التوسع في القطاع العام والسيطرة المتزايدة من قبل الدولة على مجمل النشاط الاقتصادي، فضلا عن القيود التي عرقلت نمو بعض أنماط الإنتاج الرأسمالي حيث أغلقت بعض المجالات الاقتصادية الهامة أمام رأس المال الخاص: المحلي والأجنبي، كل هذه الإجراءات وغيرها، أدت إلى التجانس داخل الهيكل الاقتصادي^(٨٩). أي أن التجانس والاتساق والترابط بين

مكونات النسق التعليمي كانت انعكاسا لترابط وتجانس كافة الأنساق الفرعية الأخرى كالنسق الاقتصادى وغيره من الأنساق.

وفيما يتعلق بالقروض والمساعدات الأجنبية - كمتغير خارجى - ودورها فى أزمة النسق التعليمى، فإن هذه المساعدات المقدمة للتعليم قد تطورت بعد ثورة يوليو فأصبحت فى صورة مساعدات اقتصادية، وكان الهدف منها سياسى وهو استمالة النظام الجديد وكسب تأييده للولايات المتحدة، واتخذت هذه المساعدات صورة غير مباشرة تمثلت فى برامج ثقافية مثل مشروع كتب فرانكلين حوالى (٣٠) مليون كتاب مجاناً على عدة دول منها مصر، كما اتخذت صورة أخرى مباشرة كذلك التى قمتها الولايات المتحدة إلى مصر بعد توقيع اتفاقية الجلاء وكان هدفها الحيلولة دون التقارب بين مصر والاتحاد السوفيتى. ثم توقفت المساعدات الأمريكية لقطاع التعليم بعد عدوان ١٩٦٧^(١٠).

أما مرحلة التوجه الليبرالى (١٩٧٠-١٩٩٠) : فقد شهدت سياسات تعليمية مختلفة عن سياسات المرحلة الاشتراكية، ومتفقة مع الايديولوجية السياسية الجديدة لعصر الانحاح.

فبرغم أن الفلسفة المعلنة للمجتمع المصرى مع بداية تطبيق سياسة الانفتاح الاقتصادى فى السبعينات كانت هى الفلسفة الاشتراكية وبرغم أن الفلسفة الاقتصادية كانت منبثقة من هذه الفلسفة حيث كان التأكيد على أهمية القطاع العام وضرورة الاعتماد عليه كركيزة أساسية للتنمية واعتباره القطاع الذى يقوم بالجزء الأكبر فى تلبية احتياجات الشعب المصرى.. إلا أن السياسات الاقتصادية المطبقة بالفعل فى الواقع كانت مناقضة تماماً لهذه الفلسفة الاقتصادية المعلنة، ومن ثم ... فلسفة المجتمع. فالقطاع العام وجهت إليه ضربات متعددة أدت إلى إلغاء دوره القيادى فى الاقتصاد المصرى وعملية التنمية، ثم بدأ بعد ذلك فى الثمانينيات، الإعلان عن التفكير فى بيعه ونقل ملكية وحداته إلى رأس المال الخاص^(١١).

واتساقاً مع هذا التناقض فى مجال الاقتصاد، كان هناك تناقض بين الفلسفة المعلنة والواقع فى كل مجالات أو قطاعات المجتمع المصرى خلال هذه المرحلة. وقد تجسد ذلك فى قطاع التعليم من خلال التناقض بين الفلسفة

التعليمية المعلنة - والمنبثقة عن فلسفة المجتمع الاشتراكية - وبين السياسات التعليمية المطبقة في الواقع.

فالفلسفة التعليمية كانت تقوم على مبادئ الفلسفة الاشتراكية حيث التأكيد على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، والرقابة على التعليم الأجنبي، والالتزام بمبدأ المجانية في كل المراحل التعليمية، وأن التعليم حق تكفله الدولة وتشرف عليه. ي غير ذلك، إلا أن السياسات التعليمية المطبقة بالفعل قد تناقضت مع فلسفة التعليم المعلنة حيث اتجهت هذه السياسات إلى : التوسع في التعليم الخاص الذي يلبي متطلبات فئات أفرزتها سياسة الانفتاح، كما اتجهت هذه السياسات إلى تخفيض القبول في الجامعات، كذلك شهد التعليم تراجع الدولة عن التزاماتها بتعيين الخريجين، فضلا عن محاولات التحايل على مجانية التعليم بأساليب مختلفة، إلى آخر ذلك من سياسات أخذت إلى حد كبير بمبدأ تكافؤ الفرص وديمقراطية للتعليم.

ويمكن إيجاز ملامح النسق التعليمي خلال مرحلة التوجه الليبرالي، وكيف انعكست عليه طبيعة البنية الداخلية والمتغيرات الخارجية. ثم الإجراءات التي تدرجت من خلالها السياسات التعليمية فيما يلي :

أ - في إطار ما تحقق خلال مرحلة التوجه الليبرالي من فتح الباب أمام القطاع الخاص: المحلي، والأجنبي، في مجال الاقتصاد. فتح الباب أيضا أمام الذلّاع الخاص في مجال التعليم.

وكانت أساس لما حدث في الاقتصاد المصري نتيجة فتح مجال المشاركة بين رأس المال الأجنبي والمحلي والقطاع العام - حيث تحول الاقتصاد المصري إلى مجموعه متباينة وأحيانا متناقضة ومتنافره من الاقتصادات - شهد النظام التعليمي أيضا عدة أنماط متباينة من التعليم.

فقد ظهرت داخل النظام الاقتصادي عدة قطاعات اقتصادية متباينة مثل : القطاع الخاص المصري، والقطاع الاستثماري الأجنبي، والقطاع العام، والقطاع المحلي المختلط القائم على المشاركة بين رأس المال المحلي ورأس المال العام، والقطاع المشترك بين رأس المال العام ورأس المال الأجنبي، والقطاع المختلط أيضا القائم على المشاركة بين رأس المال الخاص المصري

ورأس المال الأجنبي، وهكذا أصبح الاقتصاد المصرى منقسما إلى قطاعات متباينة لكل منها قواعده وآلياته الخاصة التى يعمل بها، وذلك بعد أن كان الهيكل الاقتصادى خلال المرحلة الاشتراكية يتجه نحو درجة أعلى من التجانس^(١٢).

وكانعكاس لطبيعة البنية الاقتصادية السائدة خلال مرحلة التوجه الليبرالى، شهد النظام التعليمى أيضا تعددية فى أساط التعليم ظهرت بفتح المجال أمام القطاع الخاص. فلم يعد الأمر مقتصرًا على ثنائية التعليم المبنى والتعليم الدينى فى الأزهر والمعاهد الدينية، وإنما تعددت أنماط التعليم داخل نظام التعليم المبنى : فأصبح هناك التعليم الأجنبى فى مدارس اللغات الخاصة والذى قد يكون تعليمًا فرنسيًا أو انجليزيًا أو ألمانيًا.. وكل من هذه الأنواع ينشر ثقافة البلد التى يعبر عنها ولغة شعبها وحضارتها. وإلى جانب نمطى التعليم الدينى والتعليم الأجنبى يوجد أيضا نمط التعليم الرسمى فى المدارس الحكومية ثم نمط : طيم الذى تقدمه المدارس الخاصة الإسلامية. وقد ترتب على هذه التعددية التى صار إليها النظام التعليمى المصرى منذ السبعينيات، انقسام ثقافى واجتماعى، وتباين فى القيم وأساليب التفكير وطرائق الحى^١ أيضا بين أبناء الجيل الواحد^(١٣). وذلك بعكس ما كان سائدا خلال مرحلة التوجه الاشتراكى حيث التجانس الثقافى والاتساج الفكرى والقيمى بين أبناء المجتمع نتيجة توحيد أنماط التعليم فى نظام قومى موحد.

ب - ترتب على فتح الباب أمام القطاع الخاص فى مجال التعليم، الإطاحة بمبدأ تكافؤ الفرص. فقد طاع الخالص إلى إنشاء مدارس أرستقراطية " غربية " بمصر و باهظة، ومجهزة بكافة التجهيزات الحديثة والملاعب والمركبات خاصة والتغذية الجيدة لأبناء الأثرياء والشرائح العليا من الطبقة الوسطى. وذلك فى مقابل المدارس الرسمية المجانية لأبناء الفقراء وهى مدارس منعقدة التجهيزات، ليس بها مياه صالحة للشرب، ودورات مياه غير صالحة للإستعمال الآدمى، وفصولها بلا مقاعد، ذات كثافة عالية، وتعمل لفترتين أو ثلاث فترات فى اليوم. ومن ثم أصبح هناك نمطان من المدارس:

مدارس للأغنياء ومدارس للفقراء، وهو ما يعتبر امتدادا للسياسات العامة في الدولة وانعكاسا لها^(١٤). وقد أدى وجود نمطين من المدارس على هذا النحو - كنتاج لإطلاق حرية القطاع الخاص - إلى الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص، وإلى تعميق حدة التفاوت الطبقي في المجتمع. أي أنه في الوقت الذي عبر فيه النمط التعليمي عن التفاوت الطبقي السائد في المجتمع خلال هـ. المرحلة، أدى أيضا إلى تعميق هذا التفاوت.

ج - لم يقتصر دور القطاع الخاص على تعميق التفاوتات الطبقيّة والإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية حيث إتاحة الفرص الأفضل أمام القلة الثرية في المجتمع. وإنما امتد دوره أيضا إلى مجالات العمل حيث أدى إلى الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص أيضا في هذه المجالات. فقد ساعدته سيطرته على معظم مجالات النشاط الاقتصادي، ومن ثم على سوق العمل في مصر، إلى إتاحة أفضل فرص للعمل أمام خريجي المدارس الأجنبية الخاصة الذين كانوا يجنون في انتظارهم الوظائف ذات الأجور والمرتبات العالية في القطاع الخاص، بينما لا يجد خريجو المدارس الرسمية سوى التعيين في الوظائف الحكومية ذات الأجور المنخفضة. ومن ثم أصبحت مدرسة اللغات الخاصة هي جواز المرور إلى الوظيفة ذات المكافئة الاجتماعية والدخل المرتفع، وبالطبع هي نمط المدارس الذي يقدر عليه الأثرياء فقط من المصريين وهم قلة^(١٥).

أي أن فتح الباب بلا قيود أمام القطاع الخاص في مجال التعليم قد ترتب عليه الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص في مجال التعليم، وفي مجال العمل أيضا. فضلا عن تعميق التمايزات الطبقيّة في كلا المجالين أيضا.

د - لم يكتف النظام بفتح الباب أمام القطاع الخاص لإنشاء مدارس اللغات الخاصة، بل اتجه أيضا إلى دخول مجال المنافسة مع القطاع الخاص حيث تم إنشاء المدارس التجريبية للغات بمصروفات وهو ما يتعارض مع أحد مبادئ فلسفة التعليم هو المبدأ الذي يؤكد على التزام الدولة بتوفير فرص التعليم المجانية في كل مراحل التعليم. وفي نفس الوقت أهملت المدارس الرسمية المجانية وتدهورت الخدمة التعليمية المقدمة فيها^(١٦).

وبعد ذلك نلجأ على اتجاه السياسات التعليمية نحو تلبية مطالب الألفية في المجتمع المصري خلال هذه المرحلة وذلك على حساب الأغلبية من الطبقة الشعبية. فالأموال التي تم بها إنشاء المدارس التجريبية كان من الممكن توجيهها نحو تحسين مستوى المدارس الرسمية المجانية وترميم مبانيها وتزويدها بالتجهيزات اللازمة، بدلاً من الاتجاه نحو إنشاء مدارس جديدة بمصروفات.

هـ - لم يقتصر فتح الباب أمام القطاع الخاص في مجال التعليم على التعليم قبل الجامعي فقط، وإنما بدأ التفكير في فتح الباب أمامه في مجال التعليم الجامعي أيضاً وذلك منذ عقد السبعينيات حيث ظهرت مقترحات تتادى بإقامة جامعة أهلية ذات مصروفات خاصة. غير أن الضغط الشعبي في مواجهة هذا الاتجاه الجديد، أدى إلى تراجع هذه الفكرة وإن كان بشكل مؤقت حيث ظهر مشروع إنشاء جامعة خاصة مرة أخرى قبل نهاية السبعينيات، ولكنه جمد للمرة الثانية. وطرح المشروع للمرة الثالثة بمساندة من داخل النظام خلال عقد الثمانينيات، وبينما كانت الدولة قد قررت أن تمضي في تنفيذ ما أعلنته من خفض أعداد المقبولين بالجامعات، تبنت مشروع إقامة جامعة خاصة وهي الجامعة التي تخل أيضاً بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بما توفره من فرص تعليمية أفضل في التعليم العالي لأبناء القادرين^(٩٧).

و - في حين زاد اهتمام بالتعليم الفني، بل مرحلة التوجه الاشتراكي حيث شكلت نسبة مدارس التعليم الصناعي حوالي (٥٠٪) من جملة المدارس الفنية، وحيث بلغ - المقيدون في التعليم الصناعي في عام ١٩٥٤/٥٣ إلى جملة المقيدون في التعليم الفني (٦١٪) مما يؤكد ارتباط التعليم الفني بأهداف تنمية واحتياجات سوق العمل، فإن الإحصاءات الخاصة بنسب المقيدون في التعليم الفني خلال مرحلة التوجه الليبرالي تؤكد عكس ذلك. فقد ارتفعت نسبة المقيدون في التعليم للتجاري مقارنة بالتعليم الزراعي والصناعي حيث بلغت نسبة المقيدون في عام ١٩٧٩ بالتعليم التجاري حوالي (٦٣٪) من إجمالي المقيدون بالتعليم الفني في مقابل (١٠٪) في التعليم الزراعي،

و(٢٧٪) في التعليم الصناعي. وهو ما يؤكد مدى انفصال التعليم
القنى عن قضايا التنمية^(٩٨).

ز - أدى تطبيق سياسات الانفتاح وما اتسمت به من تراجع دور الدولة
وتخليها عن التزاماتها السابقة في مجال التعليم وتحميلها للقطاع الخاص، إلى
التأثير على حجم الإنفاق على التعليم. فقد انخفضت الميزانية المخصصة
للتعليم والبحث العلمي حتى وصلت نسبة الإنفاق على التعليم من إجمالي
الناتج القومي خلال عقد الثمانينيات إلى (٥٢٪) وهي نسبة ضئيلة إذا ما
قورنت بدول أخرى. فبينما تصل هذه النسبة في الأردن إلى (٧١٪)، تصل
في المغرب إلى (٧٩٪)، والجزائر (١٠٨٪). وبينما تصل قيمة الإنفاق
الجاري على الطالب في مصر في مرحلة التعليم الأساسي إلى (٨٨) دولار،
تصل في تونس إلى (١٧٦) دولار، وفي الأردن إلى (٢٦٠) دولار، كما
تصل هذه القيمة في إسرائيل إلى (٨٧٧) دولار^(٩٩).
وفي مرحلة للتوجه للبيرالى اتجهت نسبة الإنفاق على التعليم من
موازنة الدولة للخدمات إلى الانخفاض وذلك كالاتى :

النسبة المئوية المخصصة للتعليم من إجمالي موازنة الدولة للخدمات
فى الفترة من ١٩٧٠ - ١٩٩١^(١٠٠)

١٩٧٠	١٩٧٤	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٣	١٩٨٥	١٩٨٦	١٩٨٨	١٩٩١
١٥.٨٪	٢٥٪	٢٢٪	٩.٤٪	٩.٩٪	١١.٢٪	١٢٪	١٢٪	٩.٢٪

وباستثناء عامى ١٩٧٤، ١٩٧٥، يتضح إنخفاض نسبة الإنفاق على
التعليم إذا ما قورنت، بمرحلة التوجه الاشتراكي.
ويتضح مدى إنخفاض نسبة الإنفاق الفعلى على التعليم إذا ما وضع
فى الاعتبار نسبة ما يخصص من ميزانية التعليم للأجور والمرتبات. فهذه
النسبة فى ارتفاع مستمر منذ عام ١٩٦٥، حيث بلغت فى الفترة من
١٩٦٥ إلى ١٩٧٩ حوالى (٨١.٨٪) ثم ارتفعت حتى وصلت إلى (٩١٪)
عام ١٩٩١^(١٠١).

وفي مقارنة طرحها وزير التعليم في عام ١٩٩١ بين مصر وبعض الدول المتقدمة، أشار إلى أن تكاليف تعليم الفرد في اليابان قد بلغت (١٤) ألف دولار سنوياً، وفي إنجلترا (١١) ألف دولار بينما في مصر لا يتعدى ما ينفق على تعليم الفرد أكثر من (٧٠) دولار فقط^(١٠٧).

وقد ترتب على انخفاض حجم الإنفاق على التعليم آثار سلبية عديدة على العملية التعليمية حيث أدى إلى تدهور مستوى خدمة التعليمية في المدارس الرسمية. وقد صرح وزير التعليم في عام ١٩٩١ بأنه : " يوجد حوالي ٢٥ ألف مدرسة فقط، ونسبة كبيرة منها آيلة للسقوط، ولا يوجد بها شبائيك، ولا كهرباء، ولا ماء، ولا سبورات. وأن حال هذه المدارس استمر هكذا طوال الأعوام الماضية إلى درجة أن التلاميذ يجلسون على الأرض"^(١٠٨).

وتلعب بعض العوامل الخارجية المتمثلة في شروط وتعليمات بعض هيئات التمويل الدولية دوراً رئيسياً في مجال الإنفاق على التعليم حيث تشترط عادة خفض الإنفاق على قطاع الخدمات بشكل عام ومنها قطاع التعليم كمقابل للمنح والمساعدات التي تقدمها لمصر.

هكذا شكلت آليات التبعية - وخاصة القروض والمساعدات الأجنبية - عاملاً رئيسياً في خلق أزمة : "ألم المصري، إلى جانب الدور الذي لعبته البنية الداخلية خلال هذه المرحلة ، الذي سبق توضيحه.

ويمكن توضيح كيفية انعكاس التأثيرات الخارجية - متمثلة في القروض والمساعدات - على النمق التعليمي خلال مرحلة التوجه الليبرالي، على النحو التالي :

أ - تشكل القروض والمساعدات : ريكية نسبة كبيرة من إجمالي المساعدات التي تتلقاها مصر . حيث بلغ حجم هذه المساعدات في الفترة ما بين ١٩٧٥ - ١٩٩٠ حوالي (١٦٠٧٧) مليار دولار أمريكي^(١٠٩). وتشكل المساعدات الأمريكية أيضاً نسبة كبيرة من المساعدات الأجنبية المخصصة لقطاع التعليم المصري. فتشير الإحصاءات الرسمية لوزارة التعاون الدولي إلى أن الولايات المتحدة الأمريكية تأتي على رأس قائمة الدول من حيث حجم المعونة

الموجهة لقطاع التعليم المصرى ومن حيث استمراريته لفترات
زمنية طويلة، وانتشارها فى أكثر من مجال من مجالات التعليم^(١٠٥).
واهتمام الولايات المتحدة بقطاع التعليم المصرى ليس اهتماما حديثا
إذ ترجع بداية اهتمامها به إلى منتصف القرن التاسع عشر، حينما
بدأت فى إرسال البعثات التبشيرية لافتتاح عدد من المدارس لتصبح
مراكز لنشر المذهب البروتستانتى، أى أن الهدف من المساعدات فى
البداية كان هدفا دينيا. وتطورت علاقة الولايات المتحدة بالتعليم فى
مصر من إقامة المدارس إلى المساعدات الفنية فعقدت مع مصر
اتفاقيات التبادل العلمى والمعروفة باسم اتفاقيات فولبرايت لاستقبال
بعثات الطلاب المصريين فى الولايات المتحدة. وبعد ثورة يوليو
تطورت المساعدات المقدمة لقطاع التعليم فأصبحت فى شكل
مساعدات اقتصادية وأصبح الهدف منها هدف سياسى وهو استمالة
النظام السياسى الجديد وكسب تأييده للولايات المتحدة. وتوقفت
المساعدات الأمريكية لقطاع التعليم بعد حرب ١٩٦٧، إلا أنها
استؤنفت بعد حرب ١٩٧٣ حيث بدأت مصر فى إتباع سياسات
متوافقة مع السياسة الأمريكية فى الشرق الأوسط، وزادت هذه
المساعدات بشكل خاص بعد عام ١٩٧٩، أى بعد توقيع معاهدة
كامب ديفيد. وأصبح للوكالة الأمريكية للتنمية برامجهما وخططها
السنوية طويلة المدى لتطوير قطاع التعليم المصرى وهدفها سياسى
أيضا وليس هدفا ترويا أو تعليميا^(١٠٦).

ب - تمارس القروض والمساعدات الأجنبية دورها فى خلق أزمة التعليم
المصرى من خلال الشروط التى تفرضها الدول الكبرى المانحة لهذه
المساعدات وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية التى بدأت اختراق
كل قطاعات المجتمع المصرى ومنها قطاع التعليم بصفة أساسية،
وذلك بعد معاهدة كامب ديفيد.

فالولايات المتحدة لا تطلق يد مصر فى استخدام المعونة بما
يتناسب مع المصلحة القومية واحتياجات المجتمع المصرى. وإنما
تفرض مجموعة من الشروط المجحفة التى تكون لها آثارها السلبية
العديدة على التنسيق التعليمى. فعلى سبيل المثال، تشتترط الولايات

المتحدة في المساعدات التي تقدمها أن تشرف بنفسها وتتابع عمليات التنفيذ للمشروعات والبرامج التي تمويل من خلال هذه المساعدات. ويكون الإشراف والمتابعة عن طريق خبراء ومستشارين أمريكيين تشترط الولايات المتحدة وجودهم في تلك المشروعات. فقد خصصت المعونة الأمريكية - على سبيل المثال - حوالي (٥٠) مليون دولار لتأسيس " المركز القومي للبحوث التربوية "، واشترطت الاستعانة بالخبراء الأمريكيين والذين يحصلون على ما يقدر بحوالي (٧٠٪) من المعونة في صورة مرتبات، وإيجارات لشقق سكنية يقيمون بها، وبدلات سفر وما إلى ذلك (١٠٧).

كذلك تحدد الولايات المتحدة مجالات استخدام المعونة التي تقدمها، والفترة الزمنية اللازمة لتنفيذ المشروعات التي تمويلها هذه المعونة. ومن أمثلة ذلك: توجيه الجانب الأكبر من المعونة المخصصة للتعليم في مصر والتي تقدمها هيئة المعونة الأمريكية، إلى مجالين هما : التعليم الأساسي، والتعليم الجامعي (١٠٨).

ج - تشترط هيئة المعونة الأمريكية وصندوق النقد الدولي، خفض الإنفاق على قطاع التعليم - كأحد القطاعات الخدمية - وهو ما يمكن ملاحظته من المقارنة بين الميزانية المخصصة لقطاع التعليم في فترتين: الفترة الأولى : عام ١٩٦٧/٦٦ حيث كانت نسبة ميزانية وزارة التربية والتعليم إلى ميزانية الدولة حوالي (١٣٦٪) وارتفعت إلى أن وصلت إلى (١٦٪) عام ١٩٧٤، والفترة الثانية من عام ١٩٧٥ حيث انخفضت هذه النسبة إلى (١٥٪) وأخذت في الانخفاض إلى أن وصلت إلى (١٠٪) عام ١٩٩٣ (١٠٩). ويتنقض إنفاق الدولة على التعليم يصبح - لها الأساسي في إنفاق على المساعدات الخارجية، وبذلك ضمن الولايات المتحدة المزيد من الخضوع للشروط التي تفرضها على تقديم هذه المساعدات.

د - من الشروط التي فرضت على تقديم المساعدات الخاصة بقطاع التعليم هو تحجيم دور الدولة في الإشراف على التعليم والدفع نحو زيادة دور القطاع الخاص في مجال التعليم في مصر، وما ترتب

على ذلك من الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص وخاصة مع السياسة المتدرجة التي يتم إتباعها لإلغاء مجانية التعليم^(١١٠).

هـ - على الرغم من ملايين الدولارات التي قدمت إلى قطاع التعليم المصرى من وكالة التنمية الأمريكية والبنك الدولى فى صورة مساعدات وقروض فى الفترة من ١٩٧٤ - ١٩٨٠.. إلا أنه لم تحدث أية تحسينات تذكر أو ذات قيمة على التعليم فى مصر برغم إنفاق ما يقرب من (٤٠٠) مليون دولار قدمتها هيئة للمعونة الأمريكية^(١١١).

ويرجع السبب فى عدم فعالية المساعدات الأمريكية إلى أن هذه المساعدات لم تكن تهدف بالفعل إلى تطوير التعليم المصرى، وإنما كان يكمن وراءها أهداف سياسية. وقد أثارت باحثه أمريكية - فى حوارها مع المدير التعليمى لوكالة التنمية الأمريكية - فكرة فشل مشروعات الوكالة الأمريكية فى تحقيق أى إسهام فعال للتعليم المصرى وما يعنيه ذلك من تهديد للأموال الأمريكية، فأجاب المدير التعليمى : " إن تكلفة استثمار ملايين قليلة من الدولارات فى مجال التعليم فى مصر بدون عائد يكلف أقل بكثير من تكاليف انتشار القوات " ^(١١٢).

ويقصد بانتشار القوات أن الوجود الأمريكى ضرورى فى مصر وإن تكلف ملايين الدولارات حتى لا تتحول مصر إلى إيران أخرى، وهو ما يتطلب فى هذه الحالة انتشار القوات الأمريكية، الأمر الذى يكلف الولايات المتحدة أكثر كثيرا مما تنفقه الآن على التعليم المصرى^(١١٣).

وقد استمر الاعتماد على المساعدات والقروض الخارجية خلال عقد الثمانينيات حيث تشير الخطة الخمسية لإصلاح التعليم عام (١٩٨٢-١٩٨٧)، إلى الاعتماد على المنح والقروض الأجنبية كأحد المصادر الرئيسية لتمويل المشروعات التعليمية^(١١٤).

وأخيرا.. فإنه يمكن أن نخلص من هذا الفصل إلى صعوبة تشخيص أزمة النسق التعليمى وفهم أسبابها الحقيقية، ومن ثم مواجهتها، بمعزل عن أزمة التخلف التى يعيشها المجتمع المصرى وعواملها الخارجية والداخلية استنادا إلى أنها هى العوامل ذاتها التى تسهم فى خلق الأزمة داخل النسق

للتعليمى كأحد أنساق هذا المجتمع. وفى ذات الوقت، فإنه من الصعوبة بمكان أيضا تشخيص أزمة النسق التعليمى كنسق مستقل أو كنسق قائم بذاته، وإنما ينبغي تشخيص أزمة هذا النسق فى ضوء علاقاته الجدلية ببقية أنساق المجتمع إستنادا إلى أن التعليم هو جزء من هذا المجتمع ولا يمكن فصله عن بقية أجزاء المجتمع، ومن ثم فإن أزمته تشكل بعدا واحدا فقط من أبعاد الأزمة العامة للمجتمع المصرى والتى تكمن بقية أبعادها داخل الأجزاء أو الأنساق الفرعية الأخرى. وهذا ما سيتم تناوله تفصيلا من خلال الفصل التالى وهو الفصل الأخير من هذه الدراسة.



هوامش الفصل السادس

- (١) ريتشارد نيكسون : ١٩٩٩ نصر بلا حرب، مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة، ط/١ - ١٩٨٨، ص ٢٨٢.
- (٢) د. جلال أمين : المشرق العربي والغرب، بحث في دور المؤثرات الخارجية في تطور النظام الاقتصادي العربي والعلاقات الاقتصادية العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط/٢، ١٩٨٠، ص ١٧-١٩.
- (٣) د. سمير نعيم أحمد : أهل مصر، دراسة في عبقرية البقاء والاستمرار، الجزء الثاني، مركز أوفيس وكيبوتر، المنصورة، ١٩٩٣، ص ٢٤-٢٧.
- (4) Judith Cochran: Education In Egypt, Biddles Ltd, Guildford And king's, Great Britain, 1986, P.4
- (٥) د. سعيد إسماعيل علي: التعليم في مصر، مرجع سابق، ص ٣٧-٣٨.
- (٦) المرجع السابق، ص ٣٩.
- (٧) د. سمير نعيم: أهل مصر، الجزء الثاني، مرجع سابق، ص ٣١-٣٣.
- (٨) المرجع السابق، ص ٣٤ - ٣٦.
- (٩) د. أمير إسكندر: البحث عن فلسفة للتعليم الجامعي، مجلة الفكر المعاصر، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، العدد (٧٢)، مارس/١٩٧١، ص ٦٥.
- (10) Judith Cochran, op. cit, p.115
- (١١) د. سعيد إسماعيل علي: تغيير التعليم قبل تغيير المجتمع، مجلة الهلال، عدد (٣)، مارس/١٩٩١، ص ١٠٨ - ١١٠.
- (١٢) د. رؤوف عيسى: جماعة النهضة القومية، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٨٦، ص ٣٣.
- (١٣) روبرت مابرو: الاقتصاد المصري ١٩٥٢-١٩٧٢، ترجمة د. صليب بطرس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٦، ص ٢٢-٢٣.
- (١٤) أ.ف كوفونوفيتش: ثورة الضباط الأحرار في مصر، ترجمة: عزة الخميس، كتاب الأهالي، القاهرة، عدد (٣٠)، ص ١٩.
- (١٥) د. عاصم السوقي: كبار ملاك الأراضي الزراعية ودورهم في المجتمع المصري (من ١٤-١٩٥٢)، القاهرة، ١٩٧٥، ص ٣٠٤.
- (١٦) المرجع السابق، ص ٣٠٦.
- (١٧) تقرير وزارة التربية والتعليم، "الأهداف والمستويات في التربية والتعليم"، القاهرة، ١٩٥٥، ص ٣٣-٣٥.
- (١٨) د. أمير إسكندر، البحث عن فلسفة للتعليم الجامعي، مرجع سابق، ص ٦٥.

- (١٩) د. عبد الخالق عبد الله: العالم المعاصر والصراعات الدولية، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، عند (١٣٣)، يناير ١٩٨٩، ص ١٨٠-١٨١.
- (٢٠) د. رمزي زكي: فكر الأزمة، دراسة في أزمة علم الاقتصاد الرأسمالي، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط/١، ١٩٨٧، ص ٣٦-٣٧.
- (٢١) د. جلال أمين: المشرق العربي والغرب، مرجع سابق، ص ٥٢-٥٣.
- (٢٢) د. سمير نعيم: أهل مصر، الجزء الثاني، مرجع سابق، ص ٢٠.
- (٢٣) د. إبراهيم سعد الدين عبد الله: النظام الدولي وآليات التبعية، في: التنمية المستقلة في الوطن العربي، ملحق الأهرام الاقتصادي، العدد (٩٠٥)، ١٩/٥/١٩٨٦، ص ١٤-١٥.
- (٢٤) التقرير الاقتصادي العربي الموحد، جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٩٩٣، ص ٢١٠-٢١١.
- (٢٥) جاء ذلك في سياق حديث "نيكسون" عن توقيع اتفاقية للتبادل التجاري بين الولايات المتحدة الأمريكية وإحدى دول أمريكا اللاتينية وهي المكسيك. انظر تريتشارد نيكسون: الفرصة السانحة، ترجمة: أحمد صنفى مراد، دار الهلال، القاهرة، ب، ص ١٨٨.
- (٢٦) د. رمزي زكي، فكر الأزمة، مرجع سابق، ص ١٠٨-١١٢.
- (٢٧) ريتشارد نيكسون: ١٩٩٩ نصر بلا حرب، مرجع سابق، ص ٣١٠.
- (٢٨) د. عبد الخالق عبد الله: العالم المعاصر والصراعات الدولية، مرجع سابق، ص ١٩٢-١٩٣.
- (٢٩) عادل حسين: الاقتصاد المصري من الاستقلال إلى التبعية، الجزء الأول، دار الكلمة للنشر، بيروت، ط/١، ١٩٨١، ص ٢٣.
- (٣٠) سعيد بن سعد مرطان: عضلة الدولة ذاتية في الخروج من مصيدة الديون الخارجية، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، المجلد (١٧)، العدد (٤)، ١٩٨٩، ص ١٩٠.
- (٣١) د. عبد الخالق عبد الله: العالم المعاصر والصراعات الدولية، مرجع سابق، ص ١٨٥.
- (٣٢) د. أحمد زايد: البناء السياسي في الريف المصري، تحليل لجماعات الصفوة القديمة والجديدة، دار المعارف، القاهرة، ط/١، ١٩٨١، ص ١٨٤-١٨٦.
- (٣٣) أحمد بهاء الدين: شرعية السلطة في العالم العربي، دار الشروق، القاهرة، ١٩٨٤، ص ٩-١٠.
- (٣٤) د. إبراهيم العيسوي: قبيل التبعية في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط/١، ١٩٨٩، ص ٥٤.

- (٣٥) د. عواطف عبد الرحمن: قضايا التبعية الإعلامية والثقافية في العالم الثالث، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، عدد(٧٨)، يونيو ١٩٨٤، ص ص ٦٩-٧٠.
- (٣٦) د. عواطف عبد الرحمن : الواقع المصرى فى ظل ثورة يوليو، فى "عبدالناصر وما بعده، إشراف أنيس الصياغ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط١/، ١٩٨٠، ص ص ٢٧٠-٢٧١.
- (٣٧) د. سمير نعيم، أهل مصر، الجزء(٢)، مرجع سابق، ص ٤١.
- (٣٨) المرجع السابق، ص ص ٤٤-٤٦.
- (٣٩) البنك الدولى للإنشاء والتعمير: تقرير التنمية فى العالم (١٩٨٧)، ترجمة مركز الاهرام للترجمة والنشر، ط١/، يونيو ١٩٨٧، ص ٢٢٤.
- (٤٠) د. سمير نعيم ، أهل مصر ، مرجع سابق ، ص ٤٦ .
- (٤١) د. عمرو محبى الدين ، د. سعد الدين إبراهيم : "اشترك الدولة والنمو الاقتصادى" ، فى : ربع قرن (٥٢ - ١٩٧٧) ، تحرير : د. سعد الدين إبراهيم ، معهد الإنماء العربى ، بيروت ، ١٩٨١ ، ص ٣٠٥ .
- (٤٢) د. سعد الدين إبراهيم : مصر تراجع نفسها ، دار المستقبل العربى ، القاهرة ، ١٩٨٣ ، ص ٢٤٣ .
- (٤٣) د. محمود أمين العالم : الوعى والوعى الزائف فى الفكر العربى الحديث ، دار الثقافة الجديدة ، القاهرة ، ١٩٨٦ ، ص ص ١٠٧ - ١٠٨ .
- (٤٤) د. جودة عبد الخالق: الانفتاح الاقتصادى والنمو الاقتصادى فى مصر(٧١-١٩٧٧) فى: مصر فى ربع قرن، مرجع سابق، ص ٣٨٨.
- (٤٥) د. عاطف صدقى، د. أحمد الغندور: التحول الاشتراكى فى الجمهورية العربية المتحدة، حتمية أهل الاشتراكى، الهيئة العامه للكتب والأجهزة العلمية، مطبعة جامعة القاهرة، ١٩٧١، ص ٦١.
- (٤٦) د. جلال أمين : معضلة الاقتصاد المصرى، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط١/، ١٩٩٤، ص ١٥.
- (٤٧) د. على الجريلى : التاريخ الاقتصادى للثورة ١٩٥٢-١٩٦٦، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٤، ص ١٢٩.
- (٤٨) د. جلال أمين : معضلة الاقتصاد المصرى، مرجع سابق، ص ص ١٨-١٩.
- (٤٩) د. سمير نعيم، أهل مصر، الجزء(٢)، مرجع سابق، ص ص ٤٧-٤٩.
- (٥٠) د. فؤاد مرسى: هذا الانفتاح الاقتصادى، دار الوحدة للطباعة والنشر، بيروت، ط٢/، ١٩٨٠، ص ص ٩٦-٩٧.
- (٥١) د. إبراهيم العيسوى: المألوق والمخرج، أزمة الاقتصاد المصرى وسبل مواجهتها، كتاب غير دورى، سلسلة المكتبة السياسية، للكتاب الخامس، حزب التجمع، القاهرة، مارس ١٩٨٧، ص ٧.

- (٥٢) د. عاطف صدقي وآخرون، مرجع سابق، ص ٩.
- (٥٣) وأيضا "فؤاد مرسى: هذا الانفتاح الاقتصادى، مرجع سابق، ص ١٦-١٧.
- (٥٤) د. فؤاد مرسى: مصرى القطاع العام فى مصر، دراسة فى إخضاع رأسمالية الدولة لرأس المال المحلى والأجنبى، مركز البحوث العربية، القاهرة، ١٩٨٧، ص ١٦-١٧.
- (٥٥) د. سمير نعيم: "المحددات الاقتصادية والاجتماعية للتطرف الدينى حالة مصر"، مجلة المستقبل العربى، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، السنة (١٢)، العدد (١٣١)، يناير، ١٩٩٠، ص ١١٧.
- (٥٦) عادل حسين: الاقتصاد المصرى من الاستقلال إلى التبعية، الجزء الثانى، مرجع سابق، ص ٤٥٤-٤٨٦.
- (٥٧) د. إبراهيم العيسوى: فى إصلاح ما أفسده الانفتاح، كتاب الأهالى، العدد (٣)، سبتمبر/١٩٨٤، ص ٢٢.
- (٥٨) د. سمير نعيم: "التكوين الاقتصادى - الاجتماعى وأنماط الشخصية فى الوطن العربى"، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد (٤)، المجلد (١١)، ديسمبر ١٩٨٣، ص ٩٣-٩٤.
- (٥٩) د. جودة عبد الخالق: "فتاح الاقتصادى والنمو الاقتصادى فى مصر، مرجع سابق، ص ٣٨٩، ص ٢٩٧-٢٩٨.
- (٦٠) د. جلال أمين: معضلة الاقتصاد المصرى، مرجع سابق، ص ١٢٠-١٢١.
- (٦١) د. سمير نعيم، أهل مصر الجزء (٢)، مرجع سابق، ص ٧٤.
- (٦٢) د. جلال أمين، معضلة الاقتصاد المصرى، مرجع سابق، ص ٣٥.
- (٦٣) عادل غنيم: النموذج للمصرر لرأسمالية الدولة التابعة، دراسة فى التغيرات الاقتصادية والطبقية فى مصر (١٩٧٤-١٩٨٢)، دار المستقبل العربى، ط١، ١٩٨٦، ص ١٠٣-١٠٤، ص ٣.
- (٦٤) تقرير لجنة الشؤون المالية والاقتصادية بمجلس الشورى عن سياسات الاستثمار عام ١٩٨٥، نقلا عن: د. سمير نعيم، أهل مصر، مرجع سابق، ص ٦٧.
- (٦٥) د. جلال أمين: معضلة الاقتصاد المصرى، مرجع سابق، ص ٣.
- (٦٦) تقرير لجنة الشؤون المالية والاقتصادية بمجلس الشورى عن سياسات الاستثمار عام ١٩٨٥، نقلا عن: د. سمير نعيم، أهل مصر، مرجع سابق، ص ٦٧.
- (٦٧) د. سعد الدين إبراهيم، مصر تراجع نفسها، مرجع سابق، ص ٢٤٥.
- (٦٨) البنك الدولى للإنشاء والتعمير: تقرير التنمية فى العالم عام ١٩٨٩، ترجمة مركز الأهرام للترجمة والنشر، يونيو ١٩٨٧، ص ٢٠٦، وانظر أيضا: تقرير البنك الدولى لعام ١٩٨٩، ص ٢٢٤، وتقرير البنك الدولى لعام ١٩٩١، ص ٢٤٨.
- (٦٩) د. فؤاد مرسى، هذا الانفتاح الاقتصادى، مرجع سابق، ص ١٠٣.

- (٦٩) د.إبراهيم العيسوي: فى إصلاح ما أفسده الانفتاح، مرجع سابق، ص ص٢٧-٢٩.
- (٧٠) د. سعد الدين إبراهيم : مصر تراجع نفسها، مرجع سابق، ص ٢٤٥، وأنظر أيضا : د. إبراهيم العيسوي، فى إصلاح ما أفسده الانفتاح، مرجع سابق، ص ص ٢٢-٢٤.
- (٧١) د. إبراهيم العيسوي: المازق والمخزح، مرجع سابق، ص ص ٢٥-٢٧.
- (٧٢) د. إبراهيم العيسوي: للمبار الاقتصادي فى مصر وميولات الإصلاح، دراسات نقدية فى الأزمة الاقتصادية، مركز للبحوث العربية، القاهرة، ١٩٨٩، ص ١٣.
- (٧٣) Judith Cochran, op. cit, p.54, 55
- (٧٤) د. عبد العظيم محمد : الخطاب الساداتى، تحليل الحقل الايديولوجى للخطاب الساداتى، كتاب الأهلى، العدد (٢٧)، أغسطس ١٩٩٠، ص ١٩٧.
- (٧٥) د. إسماعيل صبرى عبد الله : مصر التى نريدها، تقرير سياسى وبرنامج مرحلى، دار الشروق، القاهرة، ط١، ١٩٩٢، ص ص ٧١-٧٢.
- (٧٦) د. محمود أمين العالم : للوعى والوعى الزائف فى الفكر العربى المعاصر، مرجع سابق، ص ١٠٦.
- (٧٧) المرجع السابق، ص ١٠٥.
- (٧٨) د. سمير نعيم " أثر التغييرات البنائية فى المجتمع المصرى خلال حقبة السبعينيات على أنساق القيم الاجتماعية ومستقبل للتنمية "، مجلة العلوم الاجتماعية، عدد (١)، المنة (١١)، مارس ١٩٨٣. ص ص ١١٦-١٢٢، ص ١٢٤، ص ١٢٥.
- (٧٩) د.عبد العظيم أنيس : التعليم فى زمن الانفتاح، دار المستقبل العربى، القاهرة، ١٩٩٥، ص ٧٧.
- (٨٠) د.إبراهيم العيسوي:فى إصلاح ما أفسده الانفتاح، مرجع سابق، ص ص ٣٩-٤٠.
- (٨١) دستور الجمهورية العربية المتحدة، ٢٥/٣/١٩٦٤، مصلحة الاستعلامات القاهرة، الموالد : ٣٨، ٩، ٨، ٣٩.
- (٨٢) د. سعد الدين إبراهيم : مصر تراجع نفسها، مرجع سابق، ص ٢٤٣.
- (٨٣) Judith Cochran, op. cit, p.45.
- (٨٤) د. سعد الدين إبراهيم: " للتنمية فى مصر " الحلم الذى لم يتحقق بعد " فى : مصر فى ربع قرن، مرجع سابق، ص ٥٢٤.
- (٨٥) Judith Cochran, op.cit, p.45.
- (٨٦) د. سعد الدين إبراهيم، مصر تراجع نفسها، مرجع سابق، ص ٢٤٣.
- (٨٧) د. أحمد عبد الله: الطلبة والسياسة فى مصر، ترجمة:إكرام يوسف سينا للنشر، القاهرة، ط١، ص ص ١٢٧-١٢٨.

- (٨٨) د. عبد العظيم أنيس : التعليم في زمن الانفتاح، مرجع سابق، ص ٦٣.
- (٨٩) د. إبراهيم العيسوي، في إصلاح ما أفسده الانفتاح، مرجع سابق، ص ١٨.
- (٩٠) د. صلاح الدين المتبولي : التعليم المصري والقروض الأجنبية، دراسة تقويمية لتوظيف القروض وللمعونات الأجنبية في تطوير التعليم في مصر، كتاب الأهرام الاقتصادي، العدد (٨٩)، يونيو ١٩٩٥، ص ٥٩.
- (٩١) د. فؤاد مرسى: مصير القطاع العام في مصر، دراسة في إخضاع رأسمالية الدولة لرأس المن المحلي والأجنبي، مركز البحوث العربية، ١٩٨٧، ص ص ١٧-١٨.
- (٩٢) د. إبراهيم العيسوي: في إصلاح ما أفسده الانفتاح، مرجع سابق، ص ص ١٦ - ١٨.
- (٩٣) د. حامد عمار : في بناء الإنسان العربي، دار سعد الصباح، ط/١، ١٩٩٢ - ص ٥٦.
- (٩٤) د. عبد العظيم أنيس: التعليم في زمن الانفتاح، مرجع سابق، ص ٤٨، ١١٢.
- (٩٥) Judith Cochran, Op. cit, p. 55.
- (٩٦) د. على السيد الشخبي: بحث في تكافؤ الفرص التعليمية، مرجع سابق، ص ٣٧١.
- (٩٧) د. أحمد عبد الله : الله والمليسة في مصر، مرجع سابق، ص ٢٧٠.
- (٩٨) د. عبد العظيم أنيس : تعليم في زمن الانفتاح، مرجع سابق، ص ٢٥، ٦٣.
- (٩٩) المرجع السابق، ص ٩٨.
- (١٠٠) د. صلاح الدين المتبولي : التعليم المصري والقروض الأجنبية، مرجع سابق، ص ٣٥.
- (١٠١) المرجع السابق، ص ٣٦.
- (١٠٢) من حديث مع وزير التعليم، جريدة الجمهورية، ١٩/٩/١٩٩١.
- (١٠٣) من حديث مع وزير التعليم، جريدة الأهرام، ٢٨/١٢/١٩٩١.
- (١٠٤) د. صلاح الدين المتبولي، التعليم في مصر والقروض الأجنبية، مرجع سابق، ص ٥٢.
- (١٠٥) المرجع السابق، ص ٥٢.
- (١٠٦) المرجع السابق، ص ص ٥٢ - ١٩.
- (١٠٧) د. حامد عمار: من قضايا الأزمة التربوية، دار سعد الصباح، القاهرة، ط/١، ١٩٩٢، ص ص ١٣٧ - ١٣٩.
- (١٠٨) د. صلاح الدين المتبولي، مرجع سابق، ص ٧.
- (١٠٩) المسح الاجتماعي الشامل للمجتمع المصري (١٩٨٠-٥٢)، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، ١٩٨٥، ص ١٣٢.

(١١٠) د. أماني قنديل : القطاع الخاص والسياسة التعليمية في مصر، في: القطاع الخاص والسياسات العامة في مصر، تحرير: د. أماني قنديل، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٨٩، ص ١٤٧.

(111) Judith Cochran: op. cit, p.92

(١١٢) د. ضياء الدين زاهر: سياسة البعثات في مصر، في: سياسة التعليم الجامعي في مصر، تحرير: د. أماني قنديل، مرجع سابق، ص ٣٥٣

(113) Judith Cochran,op.cit,p. 92.

(١١٤) د. صلاح الدين المتنبولي، مرجع سابق، ص ٢٣.

الفصل السابع
أزمة النسق التعليمى فى ضوء
علاقته بالأنساق الاجتماعية الأخرى
" تشخيص الأزمة "

الفصل السابع

أزمة النسق التعليمي في ضوء علاقته بالأنساق الاجتماعية الأخرى " تشخيص الأزمة "

ويتضمن الفصل العناصر التالية :

أولا :

" المستوى الخارجي لأزمة النسق التعليمي : طبيعة العلاقات القائمة والتفاعل السائد بين النسق التعليمي والأنساق الاجتماعية الأخرى " :

(١) أزمة النسق التعليمي في ضوء علاقته بالنسق الاقتصادي خلال مرحلتى : للتوجه الاشتراكي (١٩٥٢ - ١٩٧٠)، والتوجه الليبرالي (١٩٧٠-١٩٩٠).

(٢) أزمة النسق التعليمي في ضوء علاقته بالنسق الاجتماعي خلال مرحلتى : للتوجه الاشتراكي (١٩٥٢-١٩٧٠)، والتوجه الليبرالي (١٩٧٠-١٩٩٠).

(٣) أزمة النسق التعليمي في ضوء علاقته بالنسق الثقافي خلال مرحلتى : للتوجه الاشتراكي (١٩٥٢-١٩٧٠)، والتوجه الليبرالي (١٩٧٠-١٩٩٠).

ثانيا :

"المستوى الداخلى لأزمة النسق التعليمي : طبيعة العلاقات القائمة بين عناصره ومكوناته الداخليه خلال مرحلتى التوجه الاشتراكي والليبرالي".

مقدمة :

خلص الفصل السابق إلى أن أزمة النسق التعليمي إنما تمثل مظهرا من مظاهر أو جوانب الأزمة البنائية في المجتمع المصري، وأن بقية مظاهر أو جوانب الأزمة كامنة في الأنساق للفرعية الأخرى للمجتمع. فإزمة التعليم هي في جوهرها أزمة مجتمع حيث تشكل أزمة التعليم أحد جوانب الأزمة المجتمعية الشاملة.

وانطلاقا من ذلك، يحاول هذا الفصل تشخيص أزمة النسق التعليمي في ضوء علاقاته الجدلية بالأنساق الاجتماعية الأخرى، حيث يمكن تشخيص أزمة التعليم فيما يعنيه هذا النسق من ضعف التمثيل - وأحيانا التناقض - بينه وبين الأنساق الاجتماعية الأخرى داخل المجتمع. وعلى مستوى النسق التعليمي من الداخل، يعاني هذا النسق أيضا من ضعف التمثيل أو التناقض بين مكوناته وعناصره الرئيسية، وهو المستوى الثاني للأزمة.

فالأزمة الاجتماعية إذن - أي الأزمة التي تقع في إطار أحد الأنساق الاجتماعية - تحدث عادة على مستويين، المستوى الأول : يتمثل في ضعف التمثيل بين النسق الاجتماعي الذي تحدث الأزمة في إطاره، وبين غيره من الأنساق الاجتماعية الأخرى، أي عدم التمثيل من خارج النسق. أما المستوى الثاني : فيتمثل في ضعف التمثيل بين المكونات والعناصر الداخلية للنسق ذاته، أي ضعف التمثيل داخل النسق الاجتماعي.

فإزمة النسق الاقتصادي - على سبيل المثال - تحدث على المستوى الأول من خلال ضعف التمثيل بين هـ النسق وغيره من الأنساق الاجتماعية الأخرى داخل المجتمع. بينما يحدث على المستوى الثاني من خلال ضعف التمثيل بين القطاعات . ثمة التي يتكون منها هذا النسق مثل : قطاع الزراعة، والصناعة، والخدمات وغيرها.

غير أن أزمة النسق التعليمي في المجتمع المصري - وكما خُصص الفصل السابق - قد اختلفت حدثها بين مرحلتين التوجه الاشتراكي والتوجه الليبرالي، وذلك كانعكاس لاختلاف حدة الأزمة البنائية في المجتمع المصري في المرحلتين.

فخلال مرحلة التوجه الاشتراكي، وحيث كانت هناك محاولة لتجاوز حالة التخلف في المجتمع المصري عن طريق تحقيق التنمية المستقلة،

انخفضت حدة الأزمة البنائية مما كان له انعكاسه على ملامح وخصائص الأنساق الاجتماعية المختلفة داخل المجتمع، وعلى طبيعة العلاقات السائدة والتفاعل المتبادل بين هذه الأنساق ومنها النسق التعليمي. وخاصة وأنه كانت هناك محاولة وتجربة لتحقيق التمهيد بين هذا النسق وغيره من الأنساق الفرعية الأخرى.

وخلال مرحلة التوجه الليبرالي، شهد المجتمع المصري ازدياد حدة أزمة البنائية مع اختلاف طبيعة البنية الاقتصادية - الاجتماعية السائدة خلال هذه المرحلة إلى جانب زيادة الضغوط الخارجية من قبل النظام الدولي كما سبقت الإشارة إلى ذلك أيضا في الفصل السابق. وقد كان لازدياد حدة الأزمة البنائية أثره على ملامح وخصائص الأنساق الاجتماعية المختلفة وعلى طبيعة العلاقات السائدة بينها، وما أصبحت تعانيه هذه الأنساق من ضعف التمهيد فيما بينها كنتاج لمحاولات تفكيك ترابطها العضوي وربطها بالأنساق الاجتماعية القائمة في المجتمعات الرأسمالية بحيث تستجيب لاحتياجاتها وتحقق أهدافها بدلا من الاستجابة لاحتياجات ومتطلبات المجتمع المصري.

وكما اختلفت حدة أزمة النسق التعليمي على المستوى الخارجي بين مرحلتى التوجه الاشتراكي والتوجه الليبرالي، اختلفت أيضا حدة الأزمة على المستوى الداخلى للنسق بين المرحلتين بحيث يمكن القول بأن مرحلة التوجه الاشتراكي قد شهدت اتساقا كبيرا بين العناصر والمكونات الداخلية للنسق التعليمي بينما شهدت مرحلة التوجه الليبرالي تناقضا بين هذه العناصر إلى حد كبير.

وبناء على ما سبق، يمكن تناول هذا الفصل من خلال محورين رئيسيين :

المحور الأول : يتضمن محاولة تشخيص أزمة التعليم من خلال التعرف على طبيعة التفاعل السائد بينه وبين الأنساق الفرعية الأخرى، وذلك بهدف الكشف عن كيفية حدوث ضعف التمهيد بين هذه الأنساق، حيث أن ذلك هو الجوهر الحقيقي لأزمة النسق التعليمي على المستوى الأول وهو المستوى الخارجى. ويتم تناول هذا المحور من خلال المقارنة بين المرحلتين المعنية بهما الدراسة وهما مرحلة التوجه الاشتراكي، ومرحلة التوجه الليبرالي.

لما المحور الثاني : فيتناول تشخيص أزمة التنسيق التعليمي من الداخل، وذلك من خلال الكشف عن طبيعة العلاقات القائمة بين عناصره ومكوناته الداخلية خلال مرحلتى: التوجه الاشتراكي، والتوجه الليبرالي، وحيث تشمل مكونات التنسيق التعليمي المعنية هنا على المكونات الرئيسية التالية:

- فلسفة التعليم
- السياسة التعليمية
- التخطيط التربوي
- العملية التعليمية

وذلك على اعتبار أن حالة اللا أزمة هي الحالة التي يسود فيها الاتساق والتمفصل بين هذه المكونات بحيث تتبثق كل منها عن الأخرى وتعبّر عنها وترجمها في الواقع العملي. بينما تعبر حالة الأزمة عن عدم اتساق، وتناقض في معظم الأحيان، بين هذه العناصر بحيث يعبر كل عنصر عن نقيض العنصر الذي انبثق منه. فتعبر السياسات التعليمية مثلاً- كأحد هذه العناصر- عند تطبيقها في الواقع العملي عن فلسفة مناقضة للفلسفة التعليمية المعلنة، وهكذا بالنسبة لبقية العناصر.

ويمكن تناول للمحورين السابقين على النحو التالي:

أولاً : " المستوى الخارجى لأزمة التنسيق التعليمي : طبيعة العلاقات القائمة والتفاعل المتبادل بين التنسيق التعليمي والاتساق الاجتماعية الأخرى " :

تتحدد طبيعة العلاقات التي ينبغي أن تكون قائمة بين التنسيق التعليمي وبين أي نسق فرعي آخر داخل أي مـ ع في ضرورة أن يأخذ كلا النسقين في اعتباره ظروف وإمكانات النسق الآخر عند رسم سياساته وصياغته أهدافه ووسائل تحقيق هذه الأهداف، وذلك حتى يتحقق التمفصل أو الترابط العضوي بين النسقين.

هذا التمفصل نجده قائما في المجتمعات المتقدمة حيث " يقيم القطاع التعليمي علاقات تبادلية مع النسق الاقتصادي وبقية قطاعات المجتمع الأخرى. وهو الأمر الذي يتجلى بشكل واضح عند رسم السياسة التعليمية في هذه المجتمعات. فسياسة التعليم هناك تتحدد وفقا لمشروعات تكوين رأس

المسال وخدمات الصحة والسكن والثقافة وما إلى ذلك. مما يجعل من النظام التعليمي في تلك المجتمعات عاملا أساسيا من عوامل تطوير عمليات الإنتاج، ومناهجه

الدراسية تخضع للمراجعة المستمرة لتزويد الطلاب بالمعلومات والقيم المرتبطة دائما بأنماط الإنتاج والاستهلاك المنشود^(١).

أما في المجمع المصري.. فإن طبيعة العلاقة القائمة بين النسق التعليمي وغيره من الأنساق الاجتماعية، تأخذ شكلا مختلفا عن المجتمعات المتقدمة. فكل من هذه الأنساق يرسم سياساته دون أن يأخذ في اعتباره احتياجات وإمكانيات النسق الآخر. مما يؤدي إلى تفكيك الترابط العضوي فيما بينها والوصول إلى حالة عامة من ضعف التماسك بين كافة أنساق المجتمع المصري. ومن ثم فإن أزمة النسق التعليمي هي في جوهرها أزمة مجتمع وليست أزمة تعليم. ويتضح ذلك من خلال الفقرات التالية التي تقدم محاولة لتفسير وفهم أزمة النسق التعليمي في ضوء ضعف التماسك القائم بينه وبين الأنساق الاجتماعية الأخرى، مع التركيز على : النسق الاقتصادي، والنسق الثقافي، والنسق الاجتماعي.

(١) أزمة للنسق التعليمي في ضوء علاقته بالنسق الاقتصادي خلال مرحلتين : التوجه الاشتراكي (١٩٥٢ - ١٩٧٠)، والتوجه الليبرالي (١٩٧٠ - ١٩٩٠) :

على الرغم من أن المجتمع المصري حتى نهاية القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر - تحت سيطرته العثمانية - كان مجتمعا زراعيا يتسم بنظام اقتصادي قطاعي متخلف، إلا أنه يمكن القول بأن المجتمع المصري خلال هذه المرحلة قد شهد تمفصلا بين النسق الاقتصادي والنسق التعليمي. فالنسق التعليمي كان نسقا متخلفا ضعيفا محدود البرامج لا يتعدى علوم اللغة والدين حيث حارب الأتراك العلم والتجديد واضطهدوا العلماء^(٢). ومن ثم كان النسق التعليمي متجانسا مع طبيعة النظام الاقتصادي السائد حيث كان اقتصره على نمط التعليم الديني ملائما لطبيعة هذا النظام الاقتصادي الذي لم يكن في ذلك الوقت يحتاج لأكثر من ذلك النمط التعليمي.

وقد استمر المجتمع المصري يشهد ذلك التماسك بين النسقين : الاقتصادي والتعليمي خلال فترة حكم محمد علي. فمع بداية حكم محمد علي

في مطلع القرن التاسع عشر لم يعد التعليم الذي عرفه مصر خلال الحكم العثماني يناسب مطالب الدولة الحديثة التي أراد "محمد علي" بناءها حيث نهض بالصناعة المصرية، وشيد المصانع، كما نهض بالانتاج الزراعي وكذلك للتجارة. ومن ثم احتاج "محمد علي" في مسيرة التنمية المستقلة التي بدأها إلى نظام تعليمي جديد يعد للنظام الاقتصادي بما يحتاج إليه من تخصصات لازمة للاستمرار في عملية التنمية^(٣). ومن أجل ذلك أنشأ "محمد علي" نظاما تعليميا منبها حديثا يمكن القول بأنه كان نظاما متفصلا ومرتبطا بالنسق الاقتصادي المصري خلال هذه المرحلة.

وقد أكدت ذلك إحدى الدراسات السابقة، حيث خلصت في إحدى نتائجها الخاصة بدور التعليم الجامعي في تحقيق أهداف خطة للتنمية في المجتمع المصري خلال عصر "محمد علي" إلى أن: "التعليم العالي خلال هذه الفترة قد لعب دورا إيجابيا في تحديث المجتمع المصري، فجاءت مخرجاته متسقة ومتلائمة مع طبيعة المشروع الاجتماعي للحاكم في تحديث المجتمع، وجاء هذا الاتساق كنتيجة لوجود مشروع اجتماعي قومي للنهوض بالمجتمع"^(٤).

وقد خلصت نفس الدراسة أيضا إلى أنه بغضاب المشروع التنموي الواضح غاب الاتساق بين مخرجات التعليم العالي ومداخلات التحديث، وذلك خلال المرحلة الاستعمارية.

فمنذ انتهاء تجربة التنمية الذاتية التي أقمها "محمد علي"، وبداية المرحلة الاستعمارية، بدأ الاستعمار يهيئ حركات الصناعية التي أقمها "محمد علي"، وتحولت مصر إلى مصدر أساسي للمواد الزراعية الأولية حيث تخصصت في تصدير هذه المواد بشكل نمط الانتاج الاقتصادي الذي يعتمد

على "تصدير السلع الأولية"^(٥). وما لم أصبح النظام الاقتصادي المصري متفصلا مع اقتصاد المجتمعات الرأسمالية التي يصدر إليها المواد الخام اللازمة لصناعاتها، أي أصبح الاقتصاد المصري مكرسا لخدمة اقتصاد الدول الرأسمالية ومتفصلا معه.

وفي ذات الوقت أصبح النسق التعليمي أيضا متخصصا في المعارف الاستهلاكية أي المعارف ذات الأهمية الوظيفية للاستهلاك بينما تخصصت

نظم التعليم الغربية فى المعارف الانتاجية أى المعارف ذات الأهمية الوظيفية للإنتاج. وتحول النسق التعليمى إلى أداء لخدمة أهداف المجتمعات الرأسمالية فى السيطرة الاقتصادية والسياسية على المجتمع المصرى وذلك بتخصيصه فى المعارف الاستهلاكية^(١). ومن ثم أصبح هذا النسق متفصلا مع القطاع الاقتصادى فى المجتمعات الغربية، يساعد على تطويره من خلال ما يسهم به فى تكريس نمط التنمية المشوه فى الداخل.

وفى الوقت الذى أصبح فيه النسق التعليمى المصرى - خلال المرحلة الاستعمارية - متفصلا مع النسق الاقتصادى القائم فى المجتمعات الغربية.. أصبح منفصلا عن أهداف واحتياجات النسق الاقتصادى فى المجتمع المصرى. ومن هنا كانت البداية فى تفكيك الترابط بين النسقين: التعليمى والاقتصادى خلال المرحلة الاستعمارية.

ومع قيام ثورة يوليو عام ١٩٥٢، وانتهاء الفترة الاستعمارية بدأت حكومة الثورة فى تأسيس بناء اجتماعى جديد يستهدف تحقيق الكفاية والعدل فى كل قطاعات المجتمع الرئيسية. فحاولت أن تجعل من النسق التعليمى أداة لإحداث تغيرات مجتمعية تتفق مع الأهداف القومية الجديدة للمجتمع المصرى بحيث يستجيب كل نشاط تعليمى لحاجة من حاجات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

ولكن هل تحقق الترابط العضوى مرة أخرى بين النسق التعليمى، والنسق الاقتصادى خلال هذه المرحلة، ثم من بعدها مرحلة التوجه الليبرالى؟ بعبارة أخرى: هل كان النسق الاقتصادى يأخذ فى اعتباره إمكانيات وظروف النسق التعليمى عند رسم سياساته الاقتصادية، وهل كان النسق التعليمى يأخذ فى اعتباره عند رسم السياسات التعليمية احتياجات ومتطلبات النسق الاقتصادى، وذلك خلال مرحلتى التوجه الاشتراكى، والتوجه الليبرالى؟؟

يمكن الإجابة على هذا التساؤل من خلال النقاط التالية :

(أ) النسق الاقتصادى يصوغ سياساته بمعزل عن احتياجات وإمكانيات النسق التعليمى :

أثيرت فى جميع الوثائق التعليمية الرسمية منذ الخمسينيات - كما سبقت الإشارة - مشكلة رئيسية تمثلت فى : عدم التوازن بين مخرجات

النسق التعليمي واحتياجات سوق العمل. وتمثلت أسباب هذه المشكلة - كما عرضت لها الوثائق الرسمية وخاصة في مرحلة التوجه الليبرالي - في الكثافة الطلابية بالجامعات، وعدم التوسع الكافي في التعليم الفني. ومن ثم كان الحل المطروح لهذه المشكلة متمثلاً في النهوض بالتعليم الفني والتوسع فيه من أجل سد حاجات البلاد في نهضتها الشاملة في ميادين: الصناعة، والزراعة، والتجارة. هذا إلى جانب الحل الذي طرح خلال مرحلة التوجه الليبرالي والمتمثل في ضرورة الحد من القبول بالجامعات المصرية، وخفض نسبة القبول بالتعليم الثانوي العام مع رفعها في التعليم الفني.. وهي الحلول التي طرحت خلال النصف الثاني من الثمانينيات في وثيقة " السياسة التعليمية في مصر " عام ١٩٨٥، و " استراتيجية تطوير التعليم في مصر " عام ١٩٨٧. وعلى الرغم من أن هذه المشكلة هي مشكلة قائمة بالفعل داخل المجتمع المصري، إلا أن رؤية النظام لها قد جاءت رؤية جزئية إلى حد كبير حيث اختزل النظام أسباب المشكلة وحصرها في للنسق التعليمي، ومن ثم كانت مواجهتها عادة ما تبوء بالفشل، وهو الأمر الذي كانت تعترف به كل وثيقة تعليمية جديدة تصدر منذ السبعينيات.

ففي الوقت الذي يشاع فيه أن التوسع في التعليم الفني هو المخرج لحل مشكلة بطالة المتعلمين - خلال المواجهة بين مخرجات النظام التعليمي واحتياجات سوق العمل.. تؤكد إحصاءات ارتفاع نسبة المقبولين في التعليم الفني (زراعي - صناعي - تجاري) إلى (٦٢٪) من جملة الطلبة المقبولين في التعليم الثانوي العام في سنة ١٩٩٢/٩^(٧). وفي نفس الوقت تقل نسبة الطلاب في التعليم العالي في مصر عن بعض الدول النامية وعن جميع الدول المتقدمة، وذلك حسب تقرير مجلس الشورى في عام ١٩٨٥. فقد أشار التقرير إلى أن " الدراسة العمرية من سن ١٤-٢٣ سنة، لا يلتحق منها بالتعليم العالي سوى (٣ ٪) [إحصاء ١٩٨٠]، بينما تبلغ هذه النسبة في لبنان (١٧٪)، وفي أوروبا (٢٠٪ إلى ٣٦٪)، وفي الولايات المتحدة (٥٥٪)^(٨).

ومن ثم فإن تلك المشكلة التي يعاني منها النسق التعليمي - والمتمثلة في وجود فائض من مخرجات هذا النسق لا يحتاجهم سوق العمل - ينبغي النظر إليها بروية أكثر شمولاً في ضوء العلاقة القائمة بين النسق التعليمي

والنسق الاقتصادى. ذلك أن السبب الحقيقى لهذه المشكلة إنما يرجع إلى ضعف التفصل القائم بين النسقين والمتمثل فى أن كلاهما يعمل بمعزل عن الآخر ويرسم سياساته بدون أن يأخذ فى اعتباره ظروف وإمكانيات النسق الآخر. فالنسق الاقتصادى فى مصر لا يولد فرص العمل اللازمة لمخرجات النسق التعليمى نتيجة اعتماده على مشروعات كثيفة رأس المال بدلا من التركيز على مشروعات كثيفة 'عمالة' وهو نمط المشروعات الأكثر ملائمة لظروف وإمكانيات المجتمع المصرى. فضلا عن اعتماد النسق الاقتصادى على استيراد تكنولوجيا غير ملائمة لظروف النسق التعليمى^(١) - فهى تكنولوجيا تتطلب عمالة ماهرة عالية التدريب وقليلة العدد.. وهو نوع العمالة الذى لا يستطيع أن يوفره التعليم الفنى فى مصر بظروفه وبمستواه الحالى، وبإمكانياته الحالية أيضا. أى أن النسق الاقتصادى هنا يرسم سياساته دون أن يأخذ فى اعتباره ظروف وإمكانيات النسق التعليمى.

غير أنه يمكن القول بأن مرحلة التوجه الاشتراكى قد شهدت قدرا من الترابط العضوى والتفصل بين النسق التعليمى والنسق الاقتصادى كنتاج لطبيعة وخصائص البنية الاقتصادية التى كانت سائدة خلال هذه المرحلة، بينما أسهمت طبيعة البنية الاقتصادية خلال مرحلة التوجه الليبرالى فى تفكيك هذا الترابط بين النسقين.

ففيما يتعلق بالمشكلة السابق الحديث عنها، وهى مشكلة وجود فائض من مخرجات النسق التعليمى لإحتاجهم سوق العمل، وهى ما يطلق عليها: بطالة المتعلمين.. يلاحظ مايلى :

* خلال مرحلة التوجه الاشتراكى : - كما سبقت الإشارة - وفى إطار تركيز الاهتمام على القطاعات الإنتاجية الرئيسية من النسق الاقتصادى وهما قطاعى الصناعة والزراعة حيث زالت معدلات النمو داخل هذين القطاعين، وفى إطار وضع قيود على القطاع الخاص والاستثمارات الأجنبية مع توجيه القروض والمساعدات الخارجية إلى قطاعات إنتاجية بدلا من توظيفها فى قطاعات استهلاكية.. فى إطار كل هذه السياسات أصبح الاقتصاد المصرى أكثر قدرة على استيعاب الأيدى العاملة من خلال ارتفاع معدلات النمو الاقتصادى، إضافة إلى تلك المشروعات العملاقة التى تبنت الدولة إقامتها

خلال هذه المرحلة مثل صناعة الحديد والصلب، والسد العالي، ومصانع الكيماويات، وغيرها من المشروعات التي جعلت الاقتصاد المصري أكثر قدرة على استيعاب مخرجات النسق التعليمي.

ونك ذلك بعكس ما حدث خلال مرحلة التوجه الليبرالي : حيث فتح الباب بلا قيود أمام القطاع الخاص الذي أطلقت يده في السيطرة على مجالات النشاط الاقتصادي الرئيسية في مصر، وحيث اتجه هذا القطاع إلى التركيز على المجالات التي تدر ربحا سريعا مثل مجالات الاستيراد والتصدير، والمقاولات والإسكان الفاخر، وإنتاج السلع الاستهلاكية. فضلا عن فتح الباب أمام الاستثمارات الأجنبية في كل مجالات النشاط الاقتصادي وحيث اتجهت هذه الاستثمارات أيضا إلى جانب للقطاع الخاص المصري نحو قطاعات اقتصادية مرتبطة بالمجتمعات الرأسمالية أكثر من ارتباطها بالمجتمع المصري مثل قطاعات : البترول والسياحة وغيرهما. إضافة إلى توجيه القروض الخارجية - خلال هذه المرحلة - نحو قطاعات غير إنتاجية كالنسيج والخدمات. وفي إطار هذه السياسات أصبحت القطاعات الرائدة في الاقتصاد المصري هي القطاعات الربعية مثل قطاع السياحة، وتحويلات المصريين بالخارج، ورسوم قناة السويس، وتصدير البترول، بعد أن كانت الصناعة والزراعة هي القطعتين الرائدتين خلال المرحلة السابقة. وقد ترتب على اعتماد الاقتصاد المصري على القطاعات الربعية كقطاعات رائدة إلى جانب تراجع الدولة عن المشروعات الصناعية العملاقة التي تبنتها في الستينيات.. ربط الاقتصاد المصري بآفاق مجتمعات الرأسمالية من ناحية، وانخفاض قدرة النسق الاقتصادي المصري على استيعاب مخرجات النسق التعليمي من ناحية أخرى.

ويؤكد ارتفاع نسبة البطالة - وخاصة بطالة المتعلمين - خلال مرحلة التوجه الليبرالي عنها خلال مرحلة التوجه الاشتراكي، على انخفاض قدرة النسق الاقتصادي خلال المرحلة الليبرالية على استيعاب مخرجات النسق التعليمي - فقد بلغت نسبة البطالة في عام ١٩٦٠ (٢٢٪) وارتفعت إلى (٧٧٪) في عام ١٩٧٦ ثم وصلت إلى (١٤٧٪) في عام ١٩٨٦^(١٠). كذلك تركزت المعدلات العالية للبطالة خلال مرحلة التوجه الاشتراكي بين الفئات غير المؤهلة بينما ارتفع النصيب النسبي للمؤهلين من جملة المتطلبن

من (٢٤٪) عام ١٩٦٠ إلى (٦٠٪) عام ١٩٧٨. كذلك تضاعف النصيب النسبي من قوة العمل ذات المستوى التعليمي المتوسط فيما أعلى، من جملة المتعطلين، مرتين ونصف خلال الفترة من ١٩٦٠ إلى ١٩٧٦ بينما انخفض النصيب النسبي لقوة العمل من جملة المتعطلين لغير المؤهلين إلى حوالي النصف خلال نفس الفترة^(١١).

ويشير ارتفاع نسبة البطالة بين المتعلمين خلال مرحلة التوجه الليبرالي إلى ارتباط ذلك الخل الحادث بين مخرجات النسق التعليمي واحتياجات سوق العمل، بطبيعة السياسات الاقتصادية السائدة التي تركزت على قطاعات غير إنتاجية، والتي ترتب عليها انخفاض معدلات النمو الاقتصادي في نفس الوقت الذي ارتفعت فيه معدلات النمو داخل قطاع التعليم حيث زادت نسبة الاستيعاب خلال مرحلة التوجه الليبرالي داخل كل المراحل التعليمية كما سبقت الإشارة. وقد أدى تخلف معدلات النمو الاقتصادي عن معدلات النمو في التعليم إلى وجود فائض من المتعلمين المتعطلين أو غير المنتجين لقيم حقيقية تضيف إلى الناتج القومي.

* أن الاتجاه المتزايد - خلال مرحلة التوجه الليبرالي - نحو التخصصية قد زاد من عجز مواقع العمل والانتاج في مصر عن توفير فرص العمل المطلوبة لاستيعاب الخريجين حيث أكدت معظم الدراسات والإحصاءات المختلفة عدم مساهمة القطاع الخاص في خلق فرص كبيرة للعمالة كما كان متوقعا منه. وهو الأمر الذي يؤكد تزايد معدلات البطالة في السنوات الأخيرة التي زاد خلالها الاتجاه نحو التخصصية.

فسيطرة القطاع الخاص على معظم مجالات النشاط الاقتصادي جعلت فرص العمل داخل هذه المجالات متاحة فقط أمام قطاع ضئيل من مخرجات النسق التعليمي من خريجي المدارس الأجنبية. فضلا عما استجد أخيرا من فتح أقسام للدراسة باللغة الانجليزية في بعض الكليات الجامعية، وذلك من أجل تخريج موظفين يصلحون للعمل في القطاعات الاقتصادية الاستثمارية التي سيطرت على سوق العمل في مصر، وقطاع البنوك الأجنبية، وقطاع السياحة وغير ذلك من شركات القطاع الخاص.

ومن ثم، فقد تم توجيه النسق التعليمى بحيث يلبى احتياجات القطاعات الأجنبية والقطاع الخاص المحلى، وفى نفس الوقت انفصل عن احتياجات ومتطلبات قطاعات الانتاج الرئيسية فى المجتمع المصرى وخاصة قطاع الزراعة برغم أهميته الكبيرة داخل النسق الاقتصادى، وهو ما تؤكدته نسبة القوى العاملة فى هذا القطاع حيث بلغت هذه النسبة فى عام ١٩٨٥ (٤٦٪)^(١٢) وفى عام ١٩٨٠ (٥٠٪)^(١٣)، بينما كانت نسبة القوى العاملة فى قطاع الزراعة خلال الستينيات، وفى عام ١٩٦٠ (٥٨٪)^(١٤).

كذلك تذهب بعض الدراسات إلى أن خريجى التعليم العالى من المهندسين الزراعيين ومهندسى الري والعاملين فى التعاونيات الزراعية يشكلون نسبة قليلة من قوة العمل داخل قطاع الزراعة فى المجتمع المصرى الذى مازال يعتمد قطاع الزراعة فيه على الفلاحين ومعظمهم أميون^(١٥).

فقد بلغ عدد خريجى التعليم الزراعى الداخلين فى قوة العمل فى عام ١٩٨٢: (٢١٩) ألف خريج، وعدد خريجى التعليم الصناعى (٦٥٦) ألف خريج، بينما بلغ عدد خريجى التعليم التجارى (١٠١٤) ألف.

وفى عام ١٩٨٦: بلغ عدد خريجى التعليم الزراعى الداخلين فى قوة العمل حوالى (٢٨٥) ألف خريج، والصناعى (٨٥٨) ألف، بينما وصل عدد خريجى التعليم التجارى الداخلين فى قوة العمل إلى (١٣١٤) ألف خريج^(١٦). هذا إلى جانب ما تنبأت به إحدى الدراسات التى أجراها خبراء وزارة القوى العاملة بالتنسيق مع منظمة العمل الدولية حول ملامح قوة العمل المصرية وأثر التغير السكانى فى تشكيل قوتها، حيث تنبأت هذه الدراسة بأن النسبة المتوقعة لقوة العمل فى الزراعة سوف تنخفض بمقدار (٩٢) درجة أى من (٤٠٢٪) إلى (٣١٪) خلال فترة من (١٩٨١ إلى ٢٠٠١)^(١٧).

وتشير الأرقام السابقة إلى ضعف الإسهام الذى يقدمه النسق التعليمى كقوة عمل فى القطاع الزراعى.

(ب) النسق التعليمى يصوغ سياسته بمعزل عن متطلبات ومشكلات النسق الاقتصادى :

فى الوقت الذى يعمل فيه النسق الاقتصادى بمعزل عن النسق التعليمى حيث يصوغ سياسته دون أن يأخذ فى اعتباره احتياجات وامكانيات

النسق التعليمي وأيضا احتياجات وإمكانات مخرجاته.. في نفس الوقت يعمل النسق التعليمي أيضا بمعزل عن النسق الاقتصادي ودون أن يأخذ في اعتباره احتياجات هذا النسق ومتطلباته ومشكلاته أيضا.

فعلى الرغم من الوعي الذى بدأ مع بداية عقد الستينيات بضرورة ربط سياسات التنمية ربطا مباشرا بقضايا التعليم من خلال إعادة النظر فى نوعية التعليم الذى يتلقاه الطلاب نظرا لما يمارسه من تأثير على العمالة التى تحتاجها خطة التنمية فى مجالات الانتاج المختلفة، وعلى الرغم من المحاولات التى بدأت لربط النسق التعليمي باحتياجات التنمية. إلا أن هناك بعض الدراسات التى أكدت على أن النسق التعليمي لم يقدم إسهاما فعليا للنسق الاقتصادي أو لعملية التنمية الاقتصادية، ولم يضع النسق التعليمي فى صياغة مناهج الاحتياجات الفعلية للنسق الاقتصادي.

من هذه الدراسات: دراسة " أحمد رفعت عبد اللطيف " عن " دور التعليم الزراعى فى التنمية الاقتصادية فى مجتمع الجمهورية العربية المتحدة"^(١٨). وقد استهدفت هذه الدراسة التعرف على دور التعليم الزراعى فى النهضة الزراعية الحديثة وفى عملية التنمية الاقتصادية بعد قيام ثورة يوليو ١٩٥٢. وطرحت الدراسة عدة تساؤلات من بينها :

- هل يساهم التعليم الزراعى خطة التنمية الاقتصادية فى المجال الزراعى؟
- إلى أى حد يقابل التغير فى التعليم الزراعى مطالب التغيرات الاقتصادية؟

وقد خلص الباحث إلى نتائج تؤكد عجز التعليم الزراعى عن تحقيق مطالب خطة التنمية الزراعية حيث فشلت المدرسة الإعدادية الزراعية فى تحقيق الهدف الذى حدده قانون رقم (٢٦٢) لسنة ١٩٥٦ والذى ينص على أن التعليم الإعدادي الزراعى إنما يهدف إلى إعداد العمال الفنيين المهرة. كذلك خلصت الدراسة إلى عدم ملائمة المناهج الدراسية فى التعليم الزراعى - الإعدادي والثانوى - لأهداف الدراسة ولمستوى التلاميذ ولحاجاتهم. وعدم ملائمة المناهج أيضا فى التعليم الثانوى الزراعى - برغم حدوث تغييرات كثيرة فيها بعد الثورة - للظروف البيئية المختلفة السائدة فى مختلف محافظات وقرى المجتمع المصرى. ومن ثم خلصت الدراسة إلى نتيجة

نهائية تؤكد على أن التعليم الزراعى خلال مرحلة التوجه الاشتراكى، لم يحقق ما ينبغي عليه أن يحققه من إعداد الطلاب إعدادا علميا حديثا يؤهلهم للقيام بالأعمال الحرة فى جميع الميادين الزراعية المختلفة.

دراسة أخرى أجرتها ابتسام محمد حسن عن "تقويم خطط التعليم العام فى إطار خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية فى ج.م.ع فى الفترة من ١٩٥٢-١٩٨٧^(١٩)، حيث توضح هذه الدراسة كيفية انعزال النسق التعليمى فى وضع خططه التعليمية عن النسق الاقتصادى حيث تحول إثبات أن الخطط التعليمية خلال الستينيات والسبعينيات والثمانينيات، لم تخطط للقوى العاملة فى القطاع الاقتصادى. فقد طرحت الدراسة عدة تساؤلات من بينها تساؤل خاص بالتعرف على مدى تحقيق الخطط التعليمية لأهدافها خلال فترتي الدراسة وهما الفترة من (٥٢-١٩٧٠)، والفترة من (٧١-١٩٨٧) وفيهما تناولت الباحثة خطط التعليم العام فى مصر خلال هاتين الفترتين كل على حدة. وقد خلصت الدراسة إلى نتائج من بينها أن سياسة القبول كانت سياسة قاصرة فى خطط التعليم الموضوعة خلال هاتين الفترتين وعانت من صعوبات التنفيذ فى الواقع الفعلى، ولم يتحقق تكافؤ الفرص التعليمية فى الخطتين إلا بمقدار. فضلا عن أن الخطط التعليمية لم تخطط للقوى العاملة فى القطاع الاقتصادى.

وفى دراسة ثالثة هى دراسة "سهم نعيم أحمد عن : " التعليم الجامعى والتنمية فى المجتمع المصرى "^(٢٠)، وحيث استهدفت الدراسة التعرف على الدور الذى قام به التعليم الجامعى فى تحقيق أهداف خطة التنمية فى المجتمع المصرى ابتداء من عصر "محمد على" وحتى الخطة الخمسية للتنمية ١٩٨٣/٨٢ إلى ١٩٩٠، وعلاقة ذلك بتخطيط القوى العاملة فى القطاعين العام والحكومى. وتهدفت الدراسة أيضا لتحديد طبيعة العلاقة بين التخصصات المختلفة التى يجهزها التعليم الجامعى من ناحية وبين احتياجات التنمية من ناحية أخرى. وخلصت الدراسة إلى نتائج من بينها أن السياسة التى اتبعتها الدولة فى كسب تأييد الطبقات الوسطى والدنيا كقوى اجتماعية مدعمة واعتبار التعليم الجامعى أحد الأدوات الأساسية لكسب النظام السياسى لشرعيته، أدت هذه السياسة إلى التضخم التعليمى، فى الوقت الذى

غابت فيه الاستراتيجية القومية للتنمية الاقتصادية بسبب دخول مصر حرب ١٩٦٧، مما نجم عنه عدم التزام التعليم مع احتياجات القطاع الاقتصادي.

ولكن برغم ما يؤكدته نتائج الدراسات السابقة حول عدم إسهام النسق التعليمي في النسق الاقتصادي من خلال صياغة مناهجه وخطته بمعزل عن احتياجات هذا النسق. إلا أنه يمكن القول بأن النسق التعليمي لم يكن يعمل بمعزل تام عن النسق الاقتصادي خلال مرحلة الدرجة الاشتراكي حيث جرت خلال هذه المرحلة محاولات لإجراء تغييرات في هيكل النسق التعليمي وبعض أنواع التعليم الفني لكي يتكيف مع احتياجات النسق الاقتصادي واحتياجات البيئة. وذلك على عكس ما جرى خلال مرحلة التوجه الليبرالي التي تم التركيز فيها على أنواع من التعليم الفني لا يحتاجها النسق الاقتصادي. ويمكن المقارنة بين المرحلتين فيما يلي :

* شهدت مرحلة التوجه الاشتراكي توسعا في أنواع معينة من التعليم الفني وهي الأنواع التي تخدم أهداف التنمية الاقتصادية.. على عكس ما حدث في مرحلة التوجه الليبرالي وحيث تم التوسع في الأنواع التي لم تكن تحتاجها عملية التنمية. ويتضح ذلك من مقارنة نسب المقيدون في مدارس التعليم الفني خلال المرحلتين حيث بلغت نسبتهن في المدارس الصناعية إلى جملة المقيدون في التعليم الفني حوالي (٦١٪) في عام ١٩٥٤/٥٣، بينما انخفضت إلى (٢٦٪) في عام ١٩٨٢/٨١. وفي نفس الوقت ارتفعت نسبة تلاميذ التعليم التجاري من (٢٣٪) عام ١٩٥٤/٥٣ إلى (٦٣٪) عام ١٩٨٢/٨١ كذلك بلغت نسبة المدارس الصناعية التي أنشئت عام ١٩٥٤/٥٣ (٥٠٪) من جملة المدارس الفنية، وهبطت هذه النسبة إلى نحو (٢٨٪) في عام ١٩٨٢/٨١^(٢١).

* تمت إعادة تشكيل هيكل التعليم الفني بحيث يتكيف مع التغييرات والأوضاع الاقتصادية الجديدة في المجتمع. فقد ذكرت وزارة التربية والتعليم في أحد تقاريرها أن التغييرات الاقتصادية الجديدة في المجتمع المصري قد خلقت أوضاعا اقتصادية تتطلب إعادة تشكيل المشتغلين بالزراعة على أساس هرمي في قمته المهندسون

الزراعيون، وفي قاعدته العمال الفنيون. واستادا إلى ذلك تم إعادة ترتيب السلم التعليمي الفني وفقا لهذا التشكيل الهرمي^(٧٧).

وفيما يتعلق بالتعليم الصناعي، تم وضع نظام في المرحلة الثانوية الصناعية من شأنه أن يجعل الطالب يمر في السنة الواحدة بسنة من الصناعات الموجودة بالمدرسة بقصد استبانة ميوله بحيث يتخصص في السنة الثانية في الصناعة التي يظهر فيها تقوؤه. وقد حددت الوزارة أحد أهداف التعليم الصناعي، والتعليم الفني كله - في تدريب الطلبة وهم مازالوا في مدارسهم على الانتاج الفعلي الذي يسهمون به في خدمة البيئة وحتى تكون المدرسة الفنية مصدرا لرفع مستوى الانتاج الفني. وبذلك حاولت الوزارة الربط بين المدرسة الصناعية وبين البيئة حيث تحولت المدرسة الصناعية إلى مصنع حقيقي يقدم للسوق إنتاجا رفيعا بثمنان وتكاليف معقولة^(٧٨).

أنشأت وزارة التربية والتعليم في نهاية عقد الخمسينيات مراكز للتدريب المهني لتدس فيها دراسات مهنية وهي دراسات مسائية للحصول على شهادة إتمام الدراسة الإعدادية الصناعية وتسرى عليها نفس شروط القبول بالمدرسة الإعدادية الصناعية عدا شرط السن. وذلك لتتقيد العمال من أنشئت هذه المراكز في عدد من المصانع والشركات الهامة، ونجحت هذه التجربة في تثقيف عمال تلك الشركات من الذاحية الفنية، فارتفعت كفاياتهم الفنية والإنتاجية^(٧٩).

أنشئت مراكز التدريب المهني أيضا في المدارس الإعدادية الزراعية لقبول المزارعين الذين تتوافر لهم الرغبة في التزود بنوع خاص من المعرفة والتدريب مجاني وذلك للارتفاع بمستوى كفاياتهم الزراعية^(٨٠).

وتشكل الاجراءات السابقة محاولات للنهوض بالتعليم الفني - ليس من حيث الكم فقط - ولكن من حيث الكيف أيضا حيث كان هناك سعي دائم لإقامة جسور بين أنواع من التعليم الفني وهي الأنواع اللازمة لخدمة قطاعات الانتاج الرئيسية ممثلة في قطاعي الزراعة والصناعة، وبين هذه القطاعات، حيث تم التخطيط لكيفية تنظيم

التعليم الزراعى والصناعى وفقا لاحتياجات الأنشطة الزراعية والصناعية وفقا لما تقتضيه التغيرات الاقتصادية الجديدة. فضلا عن محاولة تنمية قدرات العمالة الفنية العادية لجعلها عمالة فنية ماهرة.

وهذه المحاولات تؤكد أن النسق التعليمى لم يكن يعمل بمعزل تام عن احتياجات النسق الاقتصادى، وإنما كان يتم تشكيل هيكل النسق التعليمى وإنشاء مراكز للتدريب بما يلائم احتياجات النسق الاقتصادى. وإن لم يكن الترابط بينهما قد أصبح ترابطا كاملا إلى درجة التماثل إلا أنهما كانا أكثر ارتباطا عن مرحلة التوجه الليبرالى.

فخلال مرحلة التوجه الليبرالى كان التركيز فى التعليم الفنى على التعليم التجارى برغم عدم احتياج النسق الاقتصادى لهذا النوع من التعليم. فقد بلغت نسبة المقيدى فى التعليم التجارى فى عام ١٩٧٩ حوالى (٦٣٪) من إجمالى طلبة التعليم الفنى، بينما بلغت نسبة المقيدى فى التعليم الزراعى (١٠٪) والتعليم للصناعى (٢٧٪) من مجموع المقيدى بالتعليم الفنى. وقد ارتبط التركيز على التعليم التجارى خلال هذه المرحلة بتخفيض الإنفاق على التعليم حيث تنخفض تكاليف التعليم التجارى مقارنة بالتعليم الصناعى والزراعى ويتكلف تعليم الطالب الواحد فى التعليم التجارى حوالى ٣٧ جنيها سنويا فى المتوسط بينما يتكلف طالب التعليم الزراعى (١٥٦) جنيها والصناعى (١٢٢) جنيها^(٢٦).

كذلك خلصت إحدى الدراسات إلى أن أكبر دفعة تم تخرجها فى الفترة ما بين ١٩٧٥ - ١٩٨٢ من المدارس الفنية الصناعية نظام السنوات الخمس، كان فى عام ١٩٧٩ حيث بلغ عددها (٧٢٢) خريجا فقط. وأنه تبعاً لتقديرات الطلب التى أعدها المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى، توجد نسبة عجز فى هذه الفئة من خريجي المدارس الصناعية^(٢٧).

* يشهد واقع التعليم الفني خلال السبعينيات والثمانينات بأن التوسع في هذا النوع من التعليم لم يحظ بالدراسة الكافية، ودلالة ذلك ارتفاع معدلات البطالة بين خريجي التعليم الفني من (٣٨٪) عام ١٩٦٠ إلى (٤٤٪) عام ١٩٧٦^(٢٨). كذلك أظهر تعداد عام ١٩٨٦ أن معدلات البطالة بين خريجي المدارس المتوسطة أكبر من معدلاتها بين خريجي التعليم العالي. هذا إلى جانب سياسة الحكومة المصرية خلال السبعينات والثمانينات في ضغط الإنفاق على الخدمات ومنها التعليم حيث ترتفع تكلفة الطالب في التعليم الفني عن تكلفته في الثانوى العام، ومن ثم كان ضغط الإنفاق على التعليم الفني بصفة خاصة وما ترتب على ذلك من نقص التجهيزات اللازمة لمدارس التعليم الفني من ورش ومعامل مما أدى بدوره إلى انخفاض مهارات خريجي التعليم الفني^(٢٩).

* أكدت بعض الدراسات السابقة أن النسق التعليمي لا يأخذ في اعتباره احتياجات النسق الاقتصادى عند صياغة مناهجه، وذلك خلال مرحلة التوجه الليبرالى.

ومن بين هذه الدراسات : دراسة د. سعيد محمد محمد السعيد حول: تقويم مناهج الدراسة الثانوية الزراعية بمصر فى ضوء متطلبات التنمية الزراعية^(٣٠). وقد استهدفت هذه الدراسة التعرف على مدى ملاءمة مناهج المدرسة الثانوية الزراعية فى مصر مع متطلبات التنمية الزراعية بها، بما يساعد على إعداد طلاب هذه المدرسة إعدادا يمكنهم من المساهمة الفعالة فى مشروعات التنمية الزراعية المختلفة. وقد سعت الدراسة لتحقيق أهدافها إلى المقارنة بين أهداف الدراسة الثانوية الزراعية، ومتطلبات خطة للتنمية الزراعية بمصر كما نصتها الخطة الخمسية (١٩٧٨/٧٧) - ١٩٩٢/٩١، وقام البحث بتحليل محتوى مناهج المواد المهنية بالمدرسة الثانوية الزراعية بصفوفها الثلاثة. وقد خلصت الدراسة إلى قصور مناهج المدرسة الثانوية الزراعية بالنسبة لمجالات التنمية الزراعية المختلفة وهى مجالات : الانتاج النباتى والحيوانى، والصناعات الغذائية، والرفيعة وغيرها من مجالات. حيث أكدت نتائج الدراسة على أن مناهج التعليم الثانوى

الزراعى فى مصر لارتبط بواقع الريف المصرى وقضاياها ومشكلاته ومتطلباته، مما يؤثر على فعالية هذه المناهج بالنسبة لمتطلبات التنمية الزراعية بصفة عامة. كما أن لاهداف هذه المناهج لارتبط بمحتواها، ولايوجد اتساق بينهما بدرجة مناسبة وفقا لما أكدته الدراسة أيضا.

والدراسة الثانية فى هذا الإطار هى دراسة "مسوقى حسين عبد الجليل عن "الغاية الخارجية للتعليم الثانوى الصناعى فى مصر"^(٣١). وقد أجرى الباحث دراسة حالة، مع تطبيق استبيان على عينة من خريجي المدارس الصناعية من دفعات عام ١٩٧٤ إلى ١٩٧٨. وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج من بينها : عدم مشاركة المؤسسة الصناعية فى إدارة وتصميم المنهج الدراسى بالمدارس للصناعية. فضلا عن انعزال المدرسة للصناعية عن البيئة المحيطة. وتختلف المنهج الدراسى الصناعى عن ملاحقة للتغيرات الحادثة فى المجال الصناعى. وأخيرا، عدم تقنين التخصصات المدرسية وربطها بالاحتياجات الفعلية من مهن فى سوق العمل.

وفىما يتعلق بالتعليم الجامعى، خلصت دراسة سهام نعيم عن " التعليم الجامعى والتنمية فى المجتمع المصرى "^(٣٢)، إلى نتائج من بينها: عدم ارتباط المقررات الدراسية فى التعليم الجامعى بالحياة العملية وانفصالها عن احتياجات العمل. فضلا عن غياب الارتباط بين سياسات التعليم الجامعى واحتياجات التنمية فى الثمانينيات حيث خلصت الدراسة إلى استمرار انفصال سياسة التعليم الجامعى عن خطة التنمية الخمسية من ٨٢/٨٢ إلى ١٩٨٧/٨٦. كما خلصت الدراسة أيضا إلى أن انتهاج القيادة السياسية لسياسة الانفتاح الاقتصادى كسياسة تنمية، كان له آثاره الواضحة على عدم اتساق مخرجات التعليم الجامعى فى هذه المرحلة مع احتياجات القطاعين العام والحكومى.

وإضافة إلى ما توكده نتائج الدراسات السابقة.. هناك مؤشرات واقعية تشير إلى انفصال النسق التعليمى عن احتياجات النسق الاقتصادى منها على سبيل المثال: ذلك التقدم المحدود جدا الذى أحرزته البحوث العلمية فى مجال الزراعة، واعتماد معظم البحوث الزراعية على الخبرة الأجنبية فى هذا المجال. ويترتب على تخلف البحث العلمى فى مجال الزراعة آثارا عديدة من بينها بطء عمليات

استصلاح الأراضي حيث لا تزال أكثر من نصف الأراضي القابلة للزراعة غير مستصلحة وبالتالي غير مستثمرة. إلى جانب انخفاض الانتاجية للزراعة^(٣٢). وفصلا عن ذلك، فإنه لا توجد أية تنظيمات مؤسسية تربط بين القطاع الزراعي والقطاع البحثي من النسق التعليمي، وخاصة في الجامعات مثل الروابط والاتحادات التي تضم المزارعين ومجالس البحوث العلمية وما إلى ذلك.

في حين يعمل النسق التعليمي بمعزل عن النسق الاقتصادي وخاصة قطاعي الزراعة والصناعة، حيث يصوغ مناهجه وسياساته بعيدا عن احتياجات هذين القطاعين.. في نفس الوقت يعمل هذا النسق على مراعاة احتياجات النسق الاقتصادي في المجتمعات الرأسمالية. فالنسق التعليمي - ليس في المجتمع المصري وحده وإنما في معظم المجتمعات العربية - يعد خريجه للعمل في القطاع الحديث من النشاطات الاقتصادية والاجتماعية وهو القطاع المرتبط في مجمله باقتصاديات السوق العالمية تاركا مجال القطاع التقليدي أو القطاعات غير المنظمة للراسخين والمتسربين من الخريجين. هذا إضافة إلى تقليد نظم التعليم الغربية في بناء المناهج ووضع المقررات الدراسية^(٣٣). ويساعد هذا التقليد للمناهج والمقررات الغربية على المزيد من التماثل بين النسق التعليمي المصري وقطاعات الاقتصاد الغربية والأمريكية حيث تتشابه المناهج التعليمية معارف واتجاهات مثلا في

مجال الطبيعة والجيولوجيا، والالكتة - نباتات.. وكلها معارف تعد الفرد لكي يصبح أكثر فهما ودراية في التعامل. يقع للمجتمعات الصناعية المتقدمة ومشكلاتها. وفي نفس الوقت تفصله عن مشكلات مجتمعه المصري والعربي الذي يتطلب معارف وعلومًا تعد الرد للتعامل مع مشكلات الصناعات الصغيرة والمتوسطة، أو مشكلات الزراعة، أو مشكلات محو الأمية وغيرها من مشكلات المجتمعات المتخلفة^(٣٤). مما يؤكد أن النسق التعليمي يقوم بصياغة مناهجه ومقرراته الدراسية دون أن يأخذ في اعتباره الاحتياجات والمشكلات الحقيقية للنسق الاقتصادي المصري.

ونخلص من ذلك أيضا إلى أن بعض المشكلات التعليمية المشاره في الوثائق التعليمية الرسمية مثل مشكلة المناهج والمقررات الدراسية وهي المشكلة التي ذكرتها وثائق السبعينيات والثمانينات - كما سبقت الإشارة لذلك - متمثلة في أن هذه المناهج لا تهيب مخرجات النسق التعليمي للانتماج في الحياة العملية، فضلا عن انفصال المقررات الدراسية عن بيئة التلميذ. هذه المشكلات المتعلقة بالمناهج والمقررات الدراسية إنما هي مؤشر على أحد جوانب أزمة النسق التعليمي وهو ذلك الجانب المتمثل في انفصال النسق التعليمي عن احتياجات النسق الاقتصادي المصري في صياغة مناهجه، وارتباطه بالاقتصاد الغربي حيث تتم صياغة المناهج والمقررات الدراسية وفقا لنظم التعليم الغربية من حيث بناء المناهج، ووفقا لاحتياجات الاقتصاد الغربي أيضا. مما يولد مشكلة انفصال المناهج الدراسية في مصر عن بيئة الطالب وعدم إعداده بشكل ملائم لمجالات الحياة العملية أيضا.

ويرتبط بذلك أيضا مناهج التعليم الفني وخاصة للزراعي والصناعي - وعدم ارتباطها بأهداف التنمية الاقتصادية وهي المشكلة التي تثيرها الوثائق التعليمية متمثلة في : " عدم الاهتمام بكيف التعليم من خلال نقص الاهتمام بالتعليم الفني وعدم التوسع الكافي فيه " . فالمشكلة الحقيقية هنا لا تكمن في عدم التوسع الكافي في التعليم الفني وإنما في عدم صياغة مناهج هذا النوع من التعليم وفقا لاحتياجات النسق الاقتصادي وأهدافه، وذلك كما أكدت العديد من الدراسات السابقة التي تمت الإشارة إليها.

(ج) إدارة أزمة النسق التعليمي في ضوء علاقتها بأزمة النسق الاقتصادي:

من المشكلات التعليمية التي أثارها أيضا وثائق التعليم الرسمية: مشكلة الإتفاق على التعليم فقد ترددت في هذه الوثائق مشكلة نقص الاعتمادات المالية كأحد الأسباب الرئيسية للأزمة التي يعانيها التعليم في مصر حيث تم إرجاع العديد من المشكلات إلى نقص الاعتمادات المالية اللازمة. ومن هذه المشكلات مثلا : سوء حالة الأبنية المدرسية، ونقص التجهيزات المدرسية وأدوات للمعامل والوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ المناهج الدراسية، والعجز في عدد المباني المدرسية، وكثافة الفصول، وتعدد

فترات اليوم الدراسي، وهي المشكلات التي أدت بدورها إلى إحداث خلل في العملية التعليمية كما ترى الوثائق الرسمية. فضلا عن ذلك بدأ في الثمانينات الربط بين مشكلة نقص الاعتمادات المالية ومجانية التعليم حيث بدأ الحديث يتردد حول ضرورة ترشيد مجانية التعليم لأن تحمل الدولة عبء المجانية يؤثر على قدرتها في الإنفاق على التعليم. وقد ذكرت استراتيجية تطوير التعليم في عام ١٩٨٧ - كما سبقت الإشارة من قبل - أن "تحمل الدولة عبء الرعاية الطلابية والنواحي الاجتماعية والرياضية والثقافية والصحية، مثل تحملها لتكاليف إقامة الطالب بالمدن الجامعية والتي يسهم فيها الطالب بأقل من (٥%) من نفقات الإقامة، فضلا عن دعم للكتاب الجامعي، ومساعدة الطلاب غير القادرين.. وكلها أعباء لم تسمح بتخصيص الموارد المالية اللازمة للنهضة بالتعليم الجامعي والبحث العلمي"^(٣١).

وفي واقع الأمر، فإن الربط بين المشكلات التعليمية السابقة - التي عبرت عنها الوثائق الرسمية باعتبارها ممثلة لأزمة النسق التعليمي - وبين نقص الاعتمادات المالية اللازمة كسبب رئيسي لهذه الأزمة، هو ربط فيه تزييف الحقائق وإغفال للعوامل الحقيقية لأزمة التعليم. وذلك للأسباب التالية:

١ - أن تأمل بعض الإحصاءات الخاصة بالإنفاق على التعليم يؤكد انخفاض الإنفاق على التعليم في مصر مقارنة بالدول الأخرى من ناحية، كما يؤكد أن الإنفاق على التعليم أيضا يسير في الاتجاه التنازلي من ناحية أخرى.

ففي مقارنة بالدول الأخرى، تشير إلى الوثائق التعليمية في بداية التسعينيات وهي وثيقة "مبارك والتعليم" إلى أن هناك بعض أقطار عربية تخصص ضعف ما تخصصه مصر^(٣٢) على التعليم الحكومي من إجمالي الناتج القومي، وهو ما يوضحه الجدول التالي^(٣٣):

جدول يوضح نسبة الإنفاق على التعليم من إجمالي الناتج القومي
في بعض البلاد العربية لسنة ١٩٨٥

الدولة	نسبة الإنفاق على التعليم من إجمالي الناتج القومي
مصر	٥٢٪
تونس	٥٩٪
الأردن	٧١٪
المغرب	٧٩٪
السعودية	٨٩٪
الجزائر	١٠٨٪

المصدر : وثيقة مبارك والتعليم.

وفي جدول آخر يوضح قيمة الإنفاق الجارى على الطالب فى مراحل التعليم المختلفة لعام ١٩٨٩/٨٨ (بالدولار الأمريكى) مقارنة بالدول الأخرى، تشير وثيقة " مبارك والتعليم " إلى الجدول التالى^(٣٨).

" جدول يوضح قيمة الإنفاق الجارى على الطالب بمراحل التعليم المختلفة لعام ١٩٨٩/٨٨ (بالدولار الأمريكى)

إسم الدولة	نصيب الفرد من للتنتج القومى	قيمة الإنفاق الجارى على الطالب فى مراحل التعليم للمختلفة	التعليم الاساسى وما قبله ١٩٨٩/٨٨	التعليم العالى ١٩٨٩/٨٨
مصر	٦٣٠	٨٨٧ (١٩٨٠)	٤٨٥	٤٨٥
المغرب	٩٣٠	١١١ (١٩٨٠)	١٤٤١	١٤٤١
تونس	١٢٦٠	١٧٦	٢١٩٢	٢١٩٢
الولايات المتحدة	٢١١٠٠	٣٧٩٨	١١١٨٣	١١١٨٣
إسرائيل	٩٧٥٠	٨٧٧	٣٧٠٥	٣٧٠٥
انجلترا	١٤٥٧٠	٢١٨٥	٧١٣٩	٧١٣٩

المصدر : وثيقة مبارك والتعليم

ومن ناحية أخرى، تؤكد الإحصاءات أن الإتفاق على التعليم في مصر يسير في الاتجاه التنازلي، حيث شهدت مرحلة التوجه الاشتراكي ارتفاعاً في الإتفاق على التعليم مقارنة بمرحلة التوجه الليبرالي.

فقد بلغ معدل الإتفاق على التعليم خلال الستينيات ما يقارب (٦٪) من الدخل القومي، وما بين (١٥٪ - ١٩٪) من الميزانية العامة. بينما بلغ حجم الإتفاق على التعليم من الدخل القومي خلال عقد الثمانينات ما يقرب من (٤٠٪)، ومن الميزانية العامة (١٠٪) (٣٩).

والجدول التالي يوضح نسبة ميزانية التعليم إلى الميزانية العامة للدولة خلال بعض السنوات من عقود : الخمسينيات، والستينيات، والسبعينيات :

نسبتها إلى ميزانية العامة	ميزانية التعليم	سنة
٪١٣ر٨٠	٢٦ر٤٣٤٩٠٠	١٩٥٤/٥٣
٪١٣ر٥٠	٣٦ر١٧٣٠٠٠	١٩٥٧/٥٦
٪ ١٤	٣٨ر٥٥٠٠٠٠	١٩٥٨/٥٧
٪١٦	٥٧ر٨١٠٠٠٠	١٩٦١/٦٠
٪١١ر١	٦٨ر١٠٠٠٠٠	١٩٦٥/٦٤
٪١٤ر٣	٨٩ر٤٠٠٠٠٠	١٩٦٨/٦٧
٪١٤ر٧	١٠٤ر١٠٠٠٠٠	١٩٧٠/٦٩
٪١٣ر٣	١١١ر١٠٠٠٠٠	١٩٧٢/٧١
٪١٦	١٥٠ر٠٠٠٠	١٩٧٤
٪١٢ر٤	٢١٣ر١٠٠٠٠٠	١٩٧٦
١١ر٦	٢٢٨ر٤٠٠٠٠٠	١٩٧٧
٪ ١١	٢٧١ر٤٠٠٠٠٠	١٩٧٨
٪ ١١	٢٣٤ر٠٠٠٠٠٠	١٩٧٩

المصادر :

الميزانية من عام ١٩٥٣/٥٢ حتى ١٩٦١/٦٠ :

المصدر من : منير عطا الله مشرف وآخرون : تاريخ ونظام التعليم في جمهورية مصر العربية، ط/٣، القاهرة، مكتبة الانتاج المصري، ١٩٧٢، ص ٢٣٦.

الميزانية من عام ١٩٦٥/٦٤ حتى عام ١٩٧٩، المصدر من : وزارة التعليم، الإدارة العامة للموازنة: تطور موازنة الدولة للخدمات ونفقات التعليم في ج.م.ع من عام ١٩٦٥/٦٤ حتى عام ١٩٧٩.

ويوضح الجدول كيف انخفض حجم الاتفاق على التعليم في السبعينيات عنه خلال الخمسينيات والستينيات حتى أن نسبة الميزانية المخصصة للتعليم من الموازنة العامة للدولة في نهاية عقد السبعينيات (١١٪) أقل من نسبتها عند بداية الخمسينيات (١٣٨٪). وكما أشارت الإحصاءات أيضاً، انخفضت نسبة الاتفاق على التعليم من الدخل القومي خلال الثمانينيات (٤٠٪) عنها خلال الستينيات (٦٪).

ومن ناحية أخرى، يشير تقرير المجالس القومية المتخصصة الصادر في عام ١٩٨٠ إلى أن معدل الاتفاق الحقيقي على الطلاب في الجامعات المصرية يسير في الاتجاه التنازلي.

فقد بلغ معدل الاتفاق على الطلاب الجامعي - حسبما ذكر التقرير - في الأعوام الجامعية من ١٩٦٥/٦٤ إلى ١٩٧٢/٧١، كالآتي^(٤٠) :
(١٠٧، ١١٢، ١١٤، ١٢٠، ١٣٨، ١٣٠، ١٣٣، ١٣٣) .. من الجنيهات المصرية على ترتيب الأعوام.

وأشار التقرير السابق إلى أنه " إذا أخذنا في الاعتبار الارتفاع المطرد في مستوى الأسعار العام، وفقاً للأرقام القياسية الرسمية، لاتضح أن معدل الاتفاق الجارى الحقيقي على الطلاب يسير في الاتجاه التنازلي، وإن كان يبدو به زيادة ظاهرية. فعلى سبيل المثال : إن معدل الاتفاق الجارى على الطالب والذي بلغ (١٣٣) من الجنيهات المصرية في العام الجامعي (١٩٧٢/٧١) يعادل في حقيقته حوالي (١٠٣) من الجنيهات المصرية فقط بأسعار (١٩٦٥/٦٤) أى أقل من الاتفاق الجارى على الطلاب في تلك السنة وقيمته (١٠٧) جنيه مصرى^(٤١).

وتدل الأرقام السابقة على أن حجم الاتفاق على التعليم سواء من حيث النسبة المخصصة له من الدخل القومي أو من الميزانية العامة للدولة أو من حيث حجم الاتفاق على الطالب قد أخذ في الانخفاض التدريجي بداية من السبعينيات وحتى نهاية الثمانينيات، مما يبطل الزعم بتزايد النفقات الموجهة للتعليم بما ينقل كاهل الدولة ويضطرها إلى ترشيد المجانية والتراجع عن تعيين الخريجين وغير ذلك من الحلول المطروحة للأزمة.

٢ - إن إنخفاض الاتفاق على التعليم أو بعبارة أخرى، الإمكانيات المادية المحدودة لدولة والتي تعتبرها الوثائق التعليمية أحد الأسباب الرئيسية

لمشكلات التعليم إنما هو مجرد سبب ظاهر ومباشر لهذه المشكلات، أو أحد أسبابها الظاهرة فقط والمباشرة. أما السبب الحقيقي هنا، والذي يعد سببا غير مباشرا للمشكلات بينما هو سبب مباشر لمشكلة الإنفاق على التعليم.. فيتمثل في طبيعة السياسات الاقتصادية الداخلية، إلى جانب المتغير الخارجى المتمثل فى شروط صندوق النقد الدولى وهىئة المعونة الأمريكية التى توصى دائما بخفض الإنفاق على قطاع الخدمات ومنها قطاع التعليم.

ويتضح تأثير المتغيرات : الداخلية والخارجية هنا على مشكلة الإنفاق على التعليم عند المقارنة بين المرحلتين : الاشتراكية والليبرالية. فطبيعة السياسات الاجتماعية المتبعة خلال المرحلة الاشتراكية كانت تحتم زيادة الإنفاق على التعليم - وخاصة للتعليم الأساسى - من أجل تحقيق أهم المبادئ التى قامت عليها الفلسفة الاشتراكية وهو مبدأ تكافؤ الفرص. ومن ثم فقد شهد الإنفاق على التعليم، خلال هذه المرحلة، زيادة كبيرة منذ قيام ثورة يوليو نتيجة التوسع الكبير فى مجال التعليم بجميع مراحله وأنواعه، وتطبيق المجانية فى جميع المراحل أيضا.. مما أدى إلى ارتفاع نصيب التعليم من الإنفاق العام من (١٢,٢٪) عام ١٩٥٣/٥٢ إلى (١٦٪) عام ١٩٦١/٦٠.^(٤٦) هذا إضافة إلى أن تحيز السياسات الاقتصادية - الاجتماعية إلى جانب الطبقة الشعبية خلال هذه المرحلة قد دفع النظام فى الستينيات إلى تحقيق نوع من التوازن فى الإنفاق بين المراحل التعليمية المختلفة حيث كانت الميزانية المخصصة للتعليم قبل الثورة مفتقدة لهذا التوازن حيث كانت تتفق الجزء الأكبر منها على التعليم العالى والمتوسط، والجزء الأقل على التعليم الابتدائى وذلك لتضييق مجال التعليم أمام طبقة الشعب المصرى لأن التعليم الابتدائى بطبيعة الحال هو تعليم الشعب.. لكن بعد قيام الثورة، بدأ الاهتمام بالتعليم الشعبى.. وتم تخصيص نسبة أكبر من الميزانية للتعليم الابتدائى، حيث وصل حجم ما ينفق على هذه المرحلة إلى حوالى (٥٠٪) من ميزانية التعليم^(٤٧). وقد أدت زيادة الإنفاق على التعليم بصفة عامة، وعلى التعليم الابتدائى على وجه الخصوص، إلى انخفاض نسبة الفاقد من التعليم مع نهاية الستينيات، والذي يعنى انخفاض نسب التسرب والرسوب وهى النسب التى بدأت فى الارتفاع مرة أخرى مع منتصف السبعينيات.

فخلال مرحلة التوجه الليبرالى، وكنتاج لطبيعة السياسات الاقتصادية- الاجتماعية المتحيزه لمصالح الطبقات العليا والمتوسطة.. عاد الوضع إلى ما كان عليه قبل الثورة حيث التحيز فى الإتفاق على التعليم العالى على حساب التعليم الأساسى. وذلك استجابة لمطالب الفئات ذات المصلحة والأكثر استفادة من التعليم الجامعى والثانوى أيضا. فقد خلصت إحدى الدراسات^(٤٤) أن ما ينفق على التلميذ بالمرحلة الابتدائية - خلال هذه الفترة - يوازى $(\frac{1}{3})$ ما ينفق على طالب بالمرحلة الثانوية. وفى نفس الوقت يوازى من $(\frac{1}{100})$ إلى $(\frac{1}{10})$ مرة مما ينفق على طالب بالتعليم الجامعى. وهو ما يوضح إلى أى نوع من الطبقات يتحيز الإتفاق على النسق التعليمى خلال السبعينيات والثمانينيات^(٤٥).

كذلك، وعلى الرغم من أن التعليم الأساسى قد سجل نسبة استيعاب تساوى عشرة أضعاف النسبة المستوعبة فى التعليم العالى، إلا أن النوعين من التعليم قد تلقيا تقريبا مقادير متساوية من النفقات العامة. فقد تم تخصيص $(\frac{31}{100})\%$ من النفقات التعليمية للتعليم الأساسى مقارنة بـ $(\frac{31}{100})\%$ للتعليم العالى وذلك فى عام ١٩٨٤/٨٣^(٤٥).

وقد أدى انخفاض نسبة الإتفاق على التعليم الابتدائى، إلى ارتفاع نسبة الفاقد من التعليم ممثلا فى ارتفاع نسبة التسرب والرسوب مع منتصف السبعينيات، حيث كانت نسبة التسرب من مرحلة التعليم الابتدائى قد انخفضت من $(\frac{93}{100})\%$ عام ١٩٦٧/٦٦ إلى $(\frac{58}{100})\%$ عام ١٩٧١/٧٠، ثم إلى $(\frac{37}{100})\%$ عام ١٩٧٤/٧٣ ثم بدأت فى الإرتفاع مرة أخرى منذ عام ١٩٧٥/٧٤ حيث بلغت $(\frac{47}{100})\%$ ، ووصلت مع نهاية السبعينيات وبالتحديد فى عام ١٩٧٩/٧٨ إلى $(\frac{52}{100})\%$ - ومع انتصاف عقد الثمانينيات فى عام ١٩٨٥/٨٤ - وصلت نسبة التسرب إلى $(\frac{74}{100})\%$ ^(٤٦). ووفقا لبيانات إحصائية أخرى.. بلغت نسبة المستربين من الدفعة التى التحقت بالصف الأول الابتدائى حتى نهاية المرحلة الابتدائية فى العام الدراسى ١٩٥٧/٥٦ حوالى $(\frac{66}{100})\%$ ، وانخفضت هذه النسبة إلى $(\frac{23}{100})\%$ خلال العام الدراسى ١٩٧١/٧٠، إلا أنها ما لبثت أن ارتفعت مرة أخرى إلى $(\frac{30}{100})\%$ خلال العام الدراسى ١٩٧٤/٧٣^(٤٧).

ويلعب المتغير الخارجى ممثلاً فى شروط هياكل التمويل الدولية، دوراً لا يقل أهمية عن دور السياسات الاقتصادية الداخلية فى التأثير على مشكلة الإنفاق.

فقد حدث، ابتداء من النصف الثانى من السبعينيات، انخفاض حاد فى النفقات التعليمية كجزء من ميزانية الدولة للخدمات من (٢٢٪) فى عام ١٩٧٦/٧٥ إلى (٩٪) عام ١٩٨٣/٨٢، وبالمثل انخفض نصيب وزارة التعليم من الميزانية العامة للدولة من (١٥٪) فى عام ١٩٧٦/٧٥ إلى (٦٪) عام ١٩٨٣/٨٢^(٤٨). ويرجع هذا الانخفاض الحاد فى الميزانية المخصصة للتعليم ابتداء من النصف الثانى من السبعينيات، إلى أن هذه الفترة هى الفترة التى بدأت تتراكم فيها الديون الخارجية نتيجة الاعتماد المتزايد على القروض الأجنبية التى أتاحت للفرصة لمزيد من التدخل الخارجى من قبل صندوق النقد والبنك الدوليين، وفرض شروطهما، ومن ثم المزيد من التحكم فى القرارات الداخلية. وفى ظل هذه الظروف.. جاءت توصيات صندوق النقد الدولى بضرورة الحد من الإنفاق على قطاع الخدمات ومن بينها التعليم^(٤٩) مما أثار الدعوة نحو تشجيع القطاع الخاص فى مجال التعليم تحت زعم قدرة الدولة على تحمل نفقات التعليم ومتطلبات إصلاح العملية التعليمية. ومن ثم انخفض الإنفاق على التعليم، وفى ذات الوقت، بدأ التوسع فى إنشاء المدارس الخاصة ومنحها أكبر قدر التسهيلات.

٣ - إضافة إلى ما سبق، يمكن القول بأن زيادة حجم الإنفاق على التعليم - وهو الحل الذى طرحته الوثائق التعليمية ب مواجهة المشكلات التعليمية المختلفة - لن يجدى فى مواجهة هذه المشكلات فى ظل انخفاض معدلات النمو الاقتصادى. فقد أصبح^(٥٠) عاد المصرى خلال السبعينيات والثمانينيات، عاجزاً عن تحقيق زيادة فى الانتاج المادى بما يوفر إشباعاً ملائماً من الاحتياجات الأساسية لأفراد المجتمع^(٥١). فقد ارتفعت أسعار المواد الغذائية أكثر من ٢٤٪ خلال ثلاثة عشر شهراً فقط، وأصبح (٩٨٪) من أفراد المجتمع يستهلكون (٤٤٪) من مجموع استهلاكه بينما يستهلك (٩٠٢٪) حوالى (٥٥٪) من مجموع الاستهلاك^(٥١).

وقد ساعد ارتفاع تكاليف المعيشة، واختلال سلم الأجور والمرتبات، خلال مرحلة التوجه الليبرالى كنتاج لانخفاض معدلات النمو الاقتصادى،

على ظهور العديد من المشكلات التعليمية التي تحدثت عنها الوثائق الرسمية، وطرحت زيادة حجم الاتفاق على التعليم كحل لها. ومن هذه المشكلات : ارتفاع نسبة التسرب من المرحلة الابتدائية، وهي الظاهرة التي تكاد تكون محصورة في نطاق الفقراء^(٥١) نتيجة عدم القدرة المادية على مواصلة التعليم.

حيث تركزت أعلى نسبة التسرب من المدارس الابتدائية بين الأسر الريفية (٤٥٦٪) تليها النسبة بين أبناء العمال (٣٢٦٪) ثم أبناء الموظفين (٦٧٪)، فأبناء التجار (٣٤٪). ولم يوجد متسرب واحد بين أبناء ذوى الدخل المرتفع^(٥٢). وقد أنت حالة التدهور الاقتصادى أيضا خلال هذه المرحلة، وما ترتب عليها من ارتفاع تكاليف المعيشة، واختلال سلم الأجور والمرتبات إلى مشكلة أخرى أشارت إليها أيضا الوثائق الرسمية وهي مشكلة الدروس الخصوصية التي اتجه إليها العديد من المدرسين لاستكمال دخولهم، وهو الأمر الذى أضر كثيرا بأبناء الفقراء العاجزين عن دفع المقابل المادى لهذه الدروس، مما أدى بدوره إلى ارتفاع نسبة التسرب^(٥٤). أما المشكلة الثالثة وهي العجز فى عدد المباني المدرسية، فإن زيادة حجم الاتفاق على التعليم قد يكون حلا ملائما لهذه المشكلة إلا أن حجم الاتفاق فى حد ذاته يتأثر بالسياسات الاقتصادية والاجتماعية السائدة وبالضغوط الخارجية التي يمارسها النظام الدولى على المجتمع المصرى، كما سبقت الإشارة إلى ذلك. واستنادا إلى ما سبق، يمكن القول بعدم جدوى ذلك الحل الذى يطرح دائما عند كل محاولة لإصلاح وتطوير التعليم، وهو زيادة حجم الإتفاق على التعليم مع استمرار حالة التدهور الاقتصادى وانخفاض معدلات النمو. وهو الأمر الذى أكنته تجارب بعض الدول الأخرى.

ففى البرازيل، على سبيل المثال، وعلى الرغم من إصدار قانون يلزم كل ولاية أن تخصص (٢٥٪) من ميزانيتها للتعليم فى محاولة منها لزيادة حجم الإتفاق على التعليم، إلا أن ارتفاع ظاهرة التسرب من التعليم الابتدائى بحثا عن عمل للمساهمة فى إعالة الأسرة قد قضى على أى مغزى لجهود الحكومة البرازيلية فى زيادة الإتفاق على التعليم، وذلك لأن نسبة الفاقد منه ممثلة فى ظاهرة التسرب، قد استمرت فى الارتفاع. بينما فى دولة أخرى مثل أندونيسيا تحسنت أحوال التعليم فيها وانخفضت نسب التسرب تلقائيا

عندما انتعش اقتصادها الوطنى من جديد. وكلها تجارب تؤكد على أنه مادام الركود الاقتصادى قائما والظروف الاقتصادية منكهورة، فليس من المنتظر أن تؤدي زيادة الإنفاق على التعليم وحدها إلى تحسين أوضاع التعليم أو هبوط نسب التسرب أو غير ذلك من مشكلات تعليمية أخرى^(٥٥).

ومما سبق، يتبين مدى الترابط بين المشكلات التعليمية بعضها ببعض من ناحية، والترابط بينها وبين الأزمة الاقتصادية من ناحية أخرى، بحيث يمكن القول بأن احتمالات نجاح إدارة أزمة التعليم بدون النظر إلى الروابط التي تصلها ببقية أزمات المجتمع، أى لزمات الأساق الاجتماعية الأخرى وخاصة النسق الاقتصادى، وأيضا بدون النظر إلى الروابط التي تصل المشكلات التعليمية ببعضها البعض، هى احتمالات ضعيفة إلى حد كبير.

فعلى سبيل المثال، توجد بعض المشكلات التعليمية كارتفاع نسبة التسرب، وعدم توازن مخرجات النسق التعليمى مع احتياجات سوق العمل، وأيضا انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية.. مثل هذه المشكلات تنتج عن طبيعة السياسات الاقتصادية الداخلية التي تركز على قطاعات غير إنتاجية داخل النسق الاقتصادى فتفقد القدرة على استيعاب مخرجات النسق التعليمى، فضلا عما تؤدي إليه من انخفاض معدلات النمو الاقتصادى وما يترتب على ذلك من استحكام الأزمة الاقتصادية وتدهور مستويات المعيشة وانخفاض الدخل، ومن ثم انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية التي يلجأ إليها المعلمون لاستكمال دخولهم ورفع مستوى معيشتهم. فى نفس الوقت الذي يعجز فيه العديد من الطلاب عن تلقى الدروس الدراسية لعدم مقدرتهم المادية. فيعجزون عن مواصلة التعليم والاستمرار فى الدراسة مما يؤدي بدوره إلى ارتفاع نسب التسرب، والرسوب أيضا

ومن ناحية أخرى، فإن استحكام الأزمة الاقتصادية يؤدي إلى تزايد الاعتماد على القروض والمساعدات الأجنبية التي يصاحبها فرض المزيد من الشروط التي تمارس ضغوطا على قطاع التعليم، وهى الضغوط التي يكون أحد نتائجها خفض حجم الإنفاق على التعليم وما يترتب عليه من مشكلات تعليمية عديدة مثل : سوء حالة الأبنية التعليمية، والعجز فى عدد المباني المدرسية، وكثافة الفصول، ونقص التجهيزات المدرسية والمعملية، وتعدد

فترات اليوم الدراسي، وما يترتب على كل هذه المشكلات من حدوث خلل في العملية التعليمية، ومن ثم تدهور المستوى التعليمي للطلاب. وهكذا، يصعب تناول أى مشكلة تعليمية، أو طرح حلول لها، بدون النظر إلى أسبابها، وكذا نتائجها الكامنة في المشكلات التعليمية الأخرى، وفي الأنساق الاجتماعية الأخرى داخل المجتمع.

(٢) أزمة النسق التعليمي في ضوء علاقته بالنسق الاجتماعي خلال مرحلتى : للتوجه الاستراكي (١٩٥٢ - ١٩٧٠)، والتوجه الليبرالى (١٩٧٠ - ١٩٩٠) :

في اطار عدم الترابط بين النسق التعليمي والنسق الاقتصادي وما يترتب عليه من مشكلات تعليمية - كارتفاع نسبة التسرب وتدهور مستوى الخدمة التعليمية في المدارس الحكومية وانتشار الدروس الخصوصية - يصبح النسق التعليمي عاجزا عن تحقيق هدفه الاجتماعي المنوط به و المتمثل في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، وتحقيق الحراك الاجتماعي لأبناء الطبقة الفقيرة، وأيضا في تحقيق المكانة الاجتماعية التى ترتفع بارتفاع المستوى التعليمي للفرد.

وعلى الرغم من أن طبيعة البناء الاجتماعي خلال مرحلة التوجه الاستراكي قد تم تأسيسه بحيث يهدف الى تحقيق الكفاية والعدل، وأنه قد تمت أيضا صياغة نسق تعليمي ملائم لتحقيق هذا الهدف الى حد كبير.. إلا أن هناك بعض الدراسات السابقة التى أجريت حول هذه المرحلة، قد خلصت الى أن النسق التعليمي ما زال يعكس بعض التمايزات الطبقيّة مما يعنى أنه لم يحقق بشكل كامل هدفه الاجتماعي في تغيير نمط العلاقات الاجتماعية السائدة برغم كل الاجراءات التى أخذت عليه و استهدفت تحقيق المساواة الطبقيّة وتكافؤ الفرص و الحراك الاجتماعي.

ويمكن استعراض هذه الدراسات على النحو التالي :

١ - أوضح بحث استطلاعي أجرى عام ١٩٥٥ على (٤٢٢) طالب بجامعتي القاهرة وعين شمس أن : النسبة الكبرى من آباء هؤلاء

الطلاب كانوا من ذوى الوظائف التعليمية والإدارية والمهنية العليا، وأن نسبة كبيرة من أجدادهم كانوا ممن يمتلكون قدرا من الأراضي. كما أوضحت دراسة أخرى أجريت عام ١٩٦٢ بأن الحاصلين على درجات جامعية أو على الشهادة الثانوية من العاملين بالحكومة وللقطاع العام قد كانوا من أبناء التجار والمهنيين والموظفين، حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن (٣٠٨٪) من ذوى التعليم العالى، و(٣٣٪) من ذوى التعليم الثانوى كانوا من أبناء رجال الأعمال. وأن (٢٦٩٪) من ذوى التعليم العالى، و(١٧٧٪) من ذوى التعليم الثانوى كانوا لأباء من أصحاب المهن الحرة. بينما كانت نسبة (٢٧٪) من الملتحقين بالتعليم العالى، و(١٨٪) من ذوى التعليم الثانوى من أباء يعملون فى أعمال كتالبية، وأن (٤١٪) من ذوى التعليم العالى، و(١٢٧٪) من ذوى التعليم الثانوى كانوا لأباء يعملون بأعمال فنية أما نسبة الطلاب ذوى التعليم العالى من العينة ممن ينتمون لأباء يمارسون أعمالا يدوية فقد بلغت (١٤٪)، وبلغت نسبتهم فى التعليم الثانوى (١٨٪)^(٥٦).

ب -

أوضحت نتائج دراسة أخرى أجريت عام ١٩٦٨ على عينة مكونة من (٤٧٥) طالب فى جامعة القاهرة و(١٧٥) طالب بجامعة الأزهر: أن الدراسة الجامعية مانزال - إذا استثنينا جامعة الأزهر - منحصرة إلى حد بعيد فى أبناء الفئات الاجتماعية الأسعد حظا من غيرها حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن (٣٢٪) من الطلاب من أبناء المهنيين، و(٢٣٪) من أبناء صغار الموظفين والكتبة، و(٢٩٣٪) من أبناء ملاك الأراضي وأعمال المشروعات، و(٥٦٪) من أبناء العمال و(٥٨٪) من أبناء الفلاحين^(٥٧)، ورغم أن العمار والفلاحين فى الستينيات كانوا يمثلون حوالى ٨٢٪ من السكان ومع ذلك لم يزد نسبة أبنائهم من الطلاب فى التعليم الجامعى عن عشر (١/١٠) الطلاب فى الجامعة، بينما كان أكثر من ٨٥٪ من الطلاب من أبناء المهنيين وأصحاب الباقات البيضاء والبرجوازية الصغيرة ورغم أن هذه الفئات تمثل حوالى ١٥٪ من السكان^(٥٨).

وتؤكد نتائج هذه الدراسات - حسبما تشير بعض الآراء على أن أبناء الطبقات العليا والمتوسطة خلال الخمسينيات والستينيات كانوا يحصلون على فرص تعليمية أفضل، مما كان يتيح لهم بالتالي الحصول على فرص عمل ذات دخل أكبر، وهو الأمر الذى يعنى بأن التعليم خلال هذه الفترة كان يعيد توزيع الدخل لصالح الطبقات العليا فى المجتمع، ومن ثم يعيد إنتاج التمايزات الطبقية، والعلاقات الاجتماعية السائدة^(٥٩).

خلصت إلى نفس النتائج السابقة أيضا دراسة مديحة السفطى عن "التعليم والحراك المهنى الاجتماعى" حيث تشير إلى أنه فى الفترة من ١٩٥٢-١٩٦٥، وعلى الرغم من التوسع فى التعليم، وإصدار القوانين الاشتراكية التى استهدفت تنويع الفوارق بين الطبقات وما ترتب على ذلك من إتساع نطاق التعليم.. إلا أن ذلك لايعنى أن الحراك الاجتماعى قد أصبح مكفولا للجميع بصورة متساوية خلال هذه الفترة، وإنما الذى استجد فقط - كما تشير الدراسة- هو أن التعليم قد امتد نطاقه ليشمل الشرائح المتوسطة فى المجتمع بينما ظل بعيدا عن طبقة للمعتمدين، ومن ثم اتسعت حدود الحراك الاجتماعى فى نطاق ضيق لتشمل أبناء الطبقة المتوسطة ولم تمتد إلى أبناء الطبقة الدنيا أو تنقلهم إلى الطبقات الأعلى^(٦٠).

وإذا كانت نتائج الدراسات السابقة قد أكدت على عجز النسق التعليمى، خلال مرحلة التوجه الاشتراكى، عن تحقيق الحراك الاجتماعى الصاعد لأبناء الفقراء، وتحقيق تكافؤ الفرص.. فإنه من الصعب التسليم بأن النسق التعليمى قد توقف تماما خلال هذه المرحلة عن أداء دوره فى أن يكون قناة للحراك الاجتماعى، وعن تحقيق قدر كبير من تكافؤ الفرص. وخاصة فى ظل المفاهيم الجديدة للاشتراكية التى أصبحت الفلسفة الاجتماعية للمجتمع المصرى فى تلك الفترة، والتى انعكست على النسق التعليمى فيما اتخذته حكومة الثورة من إجراءات فعلية تمثلت أولا فى تخفيض المصروفات الدراسية بالمدارس والجامعات إلى النصف ثم تطبيق مجانية التعليم فى جميع أنواع المدارس بمختلف مستوياتها وفى الجامعات أيضا بدءا من العام الدراسى ١٩٦٢/٦٣، مع صرف الكتب المدرسية مجانا^(٦١). ويعنى ذلك أنه

قد أتاحت بالفعل الفرص التعليمية في المدارس والجامعات بصورة متكافئة أمام الجميع. أما وقد التحق بالتعليم العالي - كما أشارت نتائج الدراسات السابقة - طلاب ينتمون للطبقات العليا والمتوسطة من أبناء التجار، ورجال الأعمال، وملاك الأراضي، وذوى المهن الفنيه والإدارية العليا، بينما انخفضت نسبة أبناء العمال والفلاحين.. فإن ذلك قد يجد تفسيراً له في عوامل أخرى متعلقة بطبيعة هذه الفئات ذاتها، أى أنها عوامل ذاتية أكثر منها عوامل موضوعية. مثال ذلك : ظاهرة عمالة الأطفال المنتشرة بين فئات الفلاحين في الريف المصرى حيث تعتمد عليهم أسرهم كمصدر للدخل مما يحول دون رغبة هذه الفئات في إلحاق أبنائها بالمدرسة، أو تشجيعهم على عدم استكمال تعليمهم ومواصلة حتى مرحلة التعليم العالي.

وقد نجد مثلاً آخر للعوامل الذاتية فيما ورد من نتائج في تلك الدراسة التى أشار إليها د. نزيه الأيوبى والتي أجريت عام ١٩٦٨ على عينة من طلاب جامعتى القاهرة والأزهر، وحيث اقتصر د. نزيه الأيوبى في استخلاصاته من هذه الدراسة على النتائج الخاصة بجامعة القاهرة والتي تؤكد على انخفاض نسب الالتحاق بالجامعة بين أبناء الفلاحين والعمال. بينما تشير النتائج الخاصة بنسب الالتحاق بجامعة الأزهر إلى ما يؤكد وجود عوامل مرتبطة بطبيعة وخصائص هذه الفئات. فقد شكلت نسبة أبناء الفلاحين الملتحقين بجامعة الأزهر (٤٥%) بينما تبلغ نسبتهم في جامعة القاهرة (٥٨%)^(١٢)، وإن كانت لهذه النتيجة من دلالة فائتة تدل على وجود ميل لدى الغالبية من فئة الفلاحين لإلحاق أبنائهم بالتعليم ذى الطابع الدينى، وهو العامل المرتبط بطبيعة وخصائص هذه الفئة.

وتأتى أهمية التفسير هنا إلى العامل الذاتى من أن فرص التعليم المجانية في المرحلة الجامعية كانت متاحة أمام الجميع خلال هذه الفترة، مما يثير تساؤلاً حول سبب ارتفاع نسبة أبناء الفلاحين داخل جامعة الأزهر بالتحديد، بينما تنخفض نسبتهم داخل جامعة القاهرة، على الرغم من وجود الفرص متاحة أمامهم في كلا الجامعتين؟.

وهناك تفسيراً آخر لالتحاق أبناء الطبقة العليا والمتوسطة بالتعليم العالي بنسبة أكبر من أبناء العمال والفلاحين، ويتمثل ذلك التفسير في تركيز هذه المرحلة على التعليم الابتدائى وزيادة حجم الإنفاق عليه ومحاولة

النهوض به وإعطائه أولوية الاهتمام على مراحل التعليم الثانوى والعالى، وذلك باعتباره التعليم الشعبى الذى يمكن من خلاله تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص. ومن ثم كان التركيز - خلال مرحلة التوجه الاشتراكى - على التوسع فى مرحلة التعليم الابتدائى لكى يتحقق الاستيعاب الكامل لجميع الملزمين وكان ذلك هو أهم أهداف السياسة التعليمية خلال هذه المرحلة.

وعلى مستوى الإجراءات العملية، تحقق هذا الهدف إلى حد كبير حيث ترجم إلى قرارات وقوانين وبرامج تنفيذية - سبقت الإشارة لها - ومنها: حذف اللغة الإنجليزية من مواد الدراسة بسبب تعذر تدريسها فى مدارس الريف التى تنقصها الإمكانيات اللازمة لتدريس هذه اللغة، مما يجعل فى قصر تدريسها على المدن، إخلالا بمبدأ تكافؤ الفرص، كما تكررت تقارير وزارة التربية والتعليم خلال هذه المرحلة. كذلك تم إلغاء امتحان النقل بين سنوات التعليم الابتدائى حتى يتحقق مبدأ تكافؤ الفرص فى صورة فعالة وعادلة. فضلا عن تأميم التعليم الاجنبى وتزويده بالمناهج التى تغذى الوعى القومى وتحقيق التجانس بين أبناء المجتمع. إضافة إلى عدول الوزارة عن إنشاء المدارس الخاصة. وغير ذلك من إجراءات تنفيذية كان هدفها النهائى تحقيق تكافؤ الفرص. ويكفى القول بأن إدراك وجود مشكلة تعليمية معينة خلال هذه المرحلة كان ينبع من الإحساس بأنها لا تحقق تكافؤ الفرص.

واستنادا إلى ذلك فإنه يمكن القول بأن النسق التعليمى خلال مرحلة التوجه الاشتراكى قد ساهم إلى حد كبير فى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص والحراك الاجتماعى. وإن كانت نتائج الدراسات السابقة قد أثبتت عكس ذلك حيث أكدت على أن التعليم قد امتد نطاقه إلى الطبقة المتوسطة فقط بينما ظل بعيدا عن الفقراء والمعلمين، فإن ذلك قد يرجع فى جزء كبير - كما سبق القول - منه إلى طبيعة هذه الفئات وخصائصها الذاتية، وخاصة وأن فرص التعليم المجانية كانت متاحة أمامهم بصورة متكافئة مع الطبقات الأخرى : العليا والوسطى. وذلك عكس ما أصبح سائدا بعد ذلك خلال مرحلة التوجه للليبرالى التى أطاحت بمبدأ تكافؤ الفرص.

فمع بداية مرحلة التوجه للليبرالى، تزايد عجز النسق التعليمى عن تحقيق هدفه الاجتماعى بعد تطبيق سياسة الانفتاح الاقتصادى فى عام ١٩٧٤. فلم يعد التعليم هو الوسيلة الأساسية للحصول على المكانة

الاجتماعية المرتفعة، بل على العكس من ذلك هبطت قيمة العلم إلى قاع المنظومة القيمة وصعدت قيم الثراء، والكسب السريع كوسيلة أساسية لتحقيق المكانة الاجتماعية، والحراك الاجتماعى والمهني الصاعد، فى الوقت الذى أصبح فيه النسق التعليمى عاجزا تماما عن أن يكون قناة لتحقيق الحراك الاجتماعى والمهني وذلك كانعكاس للخصائص الجديدة التى أصبحت تميز البنية الاقتصادية الاجتماعية خلال رحلة الانفتاح، وما تداعى عنها من انقلاب فى منظومة القيم السائدة داخل المجتمع المصرى^(١٣).

وفى هذا السياق أخذ النسق التعليمى بمبدأ تكافؤ الفرص، وتزايد عجزه عن تحقيق الحراك الاجتماعى الصاعد وذلك بطرق عديدة تتمثل فيما يلى:

١ - أخذ النسق التعليمى بمبدأ تكافؤ الفرص فى السبعينيات والثمانينيات من خلال نوعية الخدمة التعليمية المقدمة لأفراد المجتمع المصرى حيث تباينت نوعيات هذه الخدمة فيما بينها تباينا كبيرا. فكان التعليم الخاص المتميز فى مقابل التعليم العام الحكومى حيث تباين أداء العملية التعليمية ونوعية الخدمة التعليمية المقدمة فى كلا النوعين وارتبطت النوعية الأفضل بالقادرين ماديا، وأصحاب الدخل المرتفعة فقط.^(١٤) وقد ترتب على ذلك توافر فرص العمل الجيدة أمام خريجى تلك النوعيات من المدارس، وهى الأعمال ذات الدخل المرتفعة والمكانة الاجتماعية المتميزة، مما يشير إلى أن التعليم خلال هذه الفترة قد أعاد توزيع الدخل لصالح الطبقة العليا فى المجتمع، وفى نفس الوقت عجز عن تحقيق الحراك الاجتماعى الصاعد لأبناء الطبقة الفقيرة، ويمكن القول بأنه عجز عن تحقيق الحراك الصاعد لأبناء الطبقة المتوسطة أيضا خلال "رحلة".

وتؤكد نتائج بعض الدراسات من عجز النسق التعليمى عن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص خلال السبعينيات والثمانينيات، ومدى ارتباط نوعية التعليم والخدمة التعليمية المقدمة بالتمييزات الاجتماعية والاقتصادية ومن بينها: دراسة محمد حافظ فرحات عن: العلاقة بين التفوق الدراسى والتمييزات الاجتماعية الاقتصادية^(١٥)، بالتطبيق على قرية مصرية على عينة من الطلاب الحاصلين على الثانوية العامة للعام الدراسى ١٩٧٩/٧٨، وعلى أولياء أمور هؤلاء الطلاب على اختلاف فئاتهم الاجتماعية وأوضاعهم

الاقتصادية، وحيث استهدفت الدراسة التعرف على طبيعة العلاقة بين التفوق الدراسي، وبين مؤشرات التمايز الاجتماعي الاقتصادي كالدخل، والملكية، والتعليم والسكن، والمهنة، كما استهدفت الدراسة أيضا التعرف على آثار مجانية التعليم في الواقع الدراسي للطلاب بشكل عام.

وقد طرحت الدراسة عدة تساؤلات من بينها: تساؤل حول الخلفية الطبقية لطلاب التعليم الثانوي في مجتمع البحث، وتساؤل آخر عن طبيعة العلاقة بين مؤشرات التمايز الاجتماعي الاقتصادي والتفوق الدراسي، وتساؤل ثالث عن الآثار المترتبة على الأخذ بمجانية التعليم في مصر من حيث تكافؤ الفرص التعليمية على تخفيف حدة التمايزات الاجتماعية والاقتصادية السائدة في محيط تعليم الأبناء.

وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن التفوق نتائج بنائي لعوامل اجتماعية واقتصادية وثقافية وليس مجرد رغبة في التعليم أو التخصص المهني. وأن الطلاب المتفوقين في التعليم الثانوي العام بمجتمع البحث ينحدرون من مستويات اجتماعية متوسطة وأعلى من المتوسطة في الدخل والتعليم، أما في الملكية فيميلون إلى التركيز في فئات الحيازة المتوسطة والكبيرة.

أي خلصت الدراسة إلى أنه كلما زادت درجة التمايز الاجتماعي الاقتصادي بين الجماعات المختلفة، كان ذلك داعيا إلى زيادة فرص تفوق الطلاب، وارتقائهم بالمراحل التعليمية الأعلى والعكس صحيح. كذلك خلصت الدراسة إلى أن مجانية التعليم قد ساعدت على منح بعض الطلاب من أبناء الفئات الميسورة بعض الامتيازات في التحصيل عن طريق قدراتهم المالية لدفع مصاريف الدروس الخصوصية على حساب محدودى الدخل. وأن تكلفة التعليم المجاني تنقل كاهل الأباء لأن نظام المجانية غير شامل لجميع مستلزمات التعليم، وأنه لم يحقق أية منافع ذات قيمة من حيث تكافؤ الفرص التعليمية، بل أفسح الطريق لدعم التمييز في القدرة المالية لبعض الفئات في تعليم أبنائهم وليس إلى تثبيت الديمقراطية وتكافؤ الفرص التعليمية.

الدراسة الثانية التي تتفق نتائجها إلى حد كبير مع الدراسة السابقة هي دراسة مديحة السطحي عن " العلاقة بين التعليم والحراك المهني الاجتماعي" (٣٣):

وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن دور التعليم في الحراك المهني الاجتماعي في المجتمع المصري عن طريق إجراء دراسة ميدانية من خلال مقابلات مع عينة من أصحاب المهن المختلفة باستخدام صحيفة المقابلة. وتثير الدراسة عدة تساؤلات من بينها :

هل يؤدي التعليم إلى حراك مهني اجتماعي في مصر أم أنه يعكس في حد ذاته التقسيم الطبقي للمجتمع ؟

هل أصبح الحراك مكفولا للجميع بعد تطبيق مجانية التعليم ؟
هل لو أتيحت فرص التعليم لجميع فئات المجتمع والاستمرار فيه، هل يؤدي ذلك إلى انتقال الأفراد إلى مهنة أعلى من مهنة آبائهم؟ وبالتالي إلى فئة أعلى من حيث الدخل أيضا.

وقد خلصت الدراسة إلى أن التعليم في المجتمع المصري يتخذ شكلا طبقيا يعكس التقسيم الطبقي للمجتمع وأن فرص الاستمرار في التعليم غير متاحة إلا للقادرين فقط. وأن أبرز ما يميز طبقة التعليم هو تلك المصروفات الباهظة التي يتكلفتها التعليم عن طريق الدروس الخصوصية والكتب الخارجية، مما يجعل التعليم متاحا للقادرين ماديا فقط. كما خلصت الدراسة أيضا إلى أن أفراد الطبقات العليا وهم أصحاب المهن العليا يضمنون لابنائهم نوعية من التعليم ذي المستوى المرتفع الذي تؤدي بهم إلى كليات الدرجة الأولى ومنها إلى مهن الدرجة الأولى مثل "آبائهم، مما ينفذ وجود حراك اجتماعي يتسبب فيه التعليم.

أما الدراسة الثالثة في هذا الإطار ، فهي دراسة علي سيد ربه حول تكاليف التعليم في سنة الثانوية العامة -علاقتها بتكافؤ فرص القبول بالتعليم الجامعي المصري" (٣٤). وقد حاولت هذه الدراسة الكشف عن واقع التكاليف التعليمية المباشرة على مستوى الفرد وأسرتة، مع تقدير ما تمثله هذه التكاليف التعليمية من أعباء اقتصادية على كاهل الأسرة المصرية بالنسبة لدخلها. كما استهدفت هذه الدراسة أيضا الكشف عن مقدار تأثير التكاليف

التعليمية على العائد التعليمي للتحصيل الدراسي، وعلاقة ذلك بتكافؤ فرص القبول بالتعليم الجامعي المصري.

وأثارت الدراسة عدة تساؤلات حول مقدار التكاليف التعليمية للطلاب الواحد على مستوى الأسرة المصرية في سنة شهادة الثانوية العامة، وإلى أى مدى تمثل هذه التكاليف أعباء اقتصادية بالنسبة للدخل السنوي للأسرة المصرية وتم تطبيق الدراسة على عينة من الطلاب الناجحين في "شهادة الثانوية العامة من الطلاب الجدد في جامعة عين شمس، وقد شملت العينة مجموعات من طلاب الشهادة البريطانية، ومدارس اللغات، والمدارس الحكومية الرسمية، وذلك في السنة الدراسية ١٩٨٩/٨٨، وتم تطبيق الدراسة باستخدام مقياس تكاليف التعليم.

وقد كشفت نتائج الدراسة عن : ارتفاع الأعباء الاقتصادية لتكاليف التعليم في العام الدراسي الواحد بالنسبة لإجمالي دخل الأسرة السنوي لتصل في المتوسط العام للعينة ٢٦٨٪ وتتراوح قيمتها العظمى والصغرى فيما بين ٩٩٪ - ٣٪ من إجمالي دخل الأسرة السنوي، وهو ما يعنى ارتفاع تكاليف التعليم للطلاب الواحد إلى درجة تستلزم أكثر من ربع دخل الأسرة في المتوسط العام. ويقع هذا المتوسط بين أسر تتهاك تكاليف التعليم مواردها فتصل إلى ٩٩٪ من دخلها السنوي، ومجموعة أخرى من الأسر مرتفعة الدخل لا تمثل تكاليف التعليم عبئا اقتصاديا عليها لتصل قيمتها إلى ٣٪ من إجمالي الدخل السنوي.

- كشفت نتائج الدراسة أيضا عن ارتفاع تكاليف التعليم في المدارس الحكومية الرسمية لتصل في المتوسط إلى ٢٥٪ من إجمالي الدخل السنوي للأسرة مما يمثل ضغطا اقتصاديا تصل إلى ربع الدخل السنوي.

- أكدت نتائج الدراسة ارتفاع العائد التعليمي في الشهادة البريطانية تليها مدارس اللغات، ثم المدارس الحكومية الرسمية، حيث بلغ المتوسط العام للنسبة المئوية لمجموع درجات الطلاب في الشهادة البريطانية ٨٨٪، وفي مدارس اللغات ٨١٪، والمدارس الحكومية ٧١٪. كما كشفت الدراسة أيضا عن ارتفاع نسب قبول الطلاب في الشهادة البريطانية ومدارس اللغات بكليات الطب والهندسة، وانخفاضها لطلاب المدارس الحكومية الرسمية، حيث بلغت نسبة قبول طلاب الشهادة البريطانية في كليات القمة ٩٦٪،

وطلاب مدارس اللغات ٨٢٪، مقابل ٢٧٪ من طلاب المدارس الحكومية الرسمية.

وتؤكد هذه النتائج عدم تكافؤ فرص القبول بالتعليم الجامعي - وخاصة في كليات القمة - أمام طلاب المدارس الخاصة والمدارس الحكومية، وتوقف القبول في هذه الكليات على القدرة المالية للطلاب وليس على قدرته الذهنية. فضلا عن أن القدرات الذهنية تتوقف بدورها على نوع التعليم ونوعية الخدمة التعليمية المقدمة للطلاب والتي تكون متميزة إلى حد كبير في المدارس الخاصة مقارنة بالخدمة التعليمية المتدهورة في المدارس الحكومية. ويؤكد ذلك أيضا أحد نتائج الدراسة التي كشفت عن معامل تأثير تكاليف التعليم في التحصيل الدراسي حيث أكدت على أن كل ١٠٠ جنيه تتفق على تكاليف التعليم تدر عائدا تعليميا يعادل ٢٤٣٪ درجة من مجموع درجات الطلاب في المتوسط، مع ثبات الظروف والعوامل الأخرى التي تؤثر في التحصيل الدراسي مثل: الذكاء والمستوى الاجتماعي والثقافي للوالدين، وطريقة الإجابة، وعدد ساعات المذاكرة،... الخ. وهو ما يؤكد على أن معيار المجموع الكلي لدرجات الطلاب كأساس للمساواة في القبول بالجامعات يعتبر معيارا غير عادل نظرا لارتباطه الوثيق بعامل القدرة على تكاليف التعليم وما ترتبط به من قدرة اقتصادية عالية في صالح أبناء الأسر الغنية القادرة على تحمل نفقات التعليم الباهظة، وضد أية فرص متكافئة لأبناء الأسر المتوسطة والفقيرة. مما لا يحقق العدالة الاجتماعية في التعليم، ويحضر الشعارات التي تتردد عن تحقق تكافؤ الفرص في القبول بالجامعات استنادا إلى القدرات العقلية والمعرفية وليس القدرات الاقتصادية^(١٨).

ب - أدخل التنسيق للتعليمي أيضا. بدأ تكافؤ الفرص في السبعينيات والثمانينيات عن طريق انحياز سياسات التعليمية للطبقات العليا في المجتمع. فقد حاولت هذه السياسات تقديم كل ما أمكن إتاحتها من خدمة تعليمية متميزة لهذه الطبقات حيث تمت الموافقة على شهادة G.C.E واعتمادها كمشاهدة معترف بها، وقبول الحاصلين عليها في الجامعات المصرية (وفيما بعد تم إلغاؤها وأصبح هناك شهادة G.C.S.E) يوما ترتب على ذلك من تمايزات اجتماعية واقتصادية،

الى جانب ظهور مشروعات تعليمية خاصة فى مجال التعليم
العالى مثل الجامعة الالهية وما يرتبط بها من مسائل بالعدالة
والمساواة وتكافؤ الفرص.

ج - توضح التوصيات التى جاء بها المجلس القومى للتعليم والبحث
العلمى فى تقرير قدمه إلى رئيس الجمهورية فى عام ١٩٩١/٩٠ مدى
التراجع الذى بدأته الدولة منذ السبعينيات عن مجانية التعليم، وإطلاق
يد القطاع الخاص، والتوسع الكبير فى مدارس اللغات بلا رقابة أو
إشراف من الدولة.

فقد أوصى المجلس القومى للتعليم فى تقريره بما يلى :

* ضرورة " تحديد مدة قيد الطالب بالمجان فى كل مرحلة من مراحل
التعليم بحيث يتحمل المصروفات الفعلية للتعليم، بعد استنفاد مدة أو مدد
الرسوب المحددة ". كما أوصى التقرير " بضرورة التخفيف من أعباء الدولة
فى الإنفاق الباهظ على التعليم عن طريق التوسع فى التعليم الخاص
بمصروفات فى جميع مراحل التعليم بدءا من الحضانه وحتى التعليم العالى
والجامعى"^(١٩).

وإذا أدركنا أن نسبة الطلبة المستفيدين من هذا النوع من التعليم
الخاص تبلغ حوالى ٥% من جملة عدد الطلاب فى مراحل التعليم قبل
الجامعى، وذلك حسبما ذكر التقرير، لأتضح كيف أن هذه الخدمة التعليمية
المتميزة لا يستفيد منها سوى أقلية فى المجتمع المصرى - برغم ما اعتبره
التقرير من أنها نسبة غير قليلة - وهى الأقلية التى تحظى بطبيعة الحال
بأفضل الفرص فى سوق العمل وأعلاها دخلا، وبذلك يسهم التعليم الخاص
فى إعادة توزيع الدخل القومى لصالح القلة الثرية فى المجتمع، فضلا عن
الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص.

* أوصى تقرير المجلس القومى للتعليم أيضا بمزيد من التحرر
والاستقلال للتعليم الخاص فى مناهجه وخططه لإقاصح المجال أمام رغبات
الملتحقين به لدراسة المقررات التى يرغبون فيها دون الالتزام بالخطط
والبرامج الرسمية المتبعة فى المدارس الحكومية "^(٢٠).

فاذا ما أضفنا لذلك أن خطة الدراسة بالمدارس الخاصة قد تحررت بالفعل قبل هذه المرحلة - وخاصة في تدريس اللغات الأجنبية كما ذكر المجلس القومي للتعليم في تقريره - فإنه يتضح لنا حجم التحيز للطبقة العليا

في المجتمع والسعي نحو إرضائها حتى لو كان ذلك على حساب اللغة القومية للبلاد وإضعافها وأيضا على حساب الثقافة القومية.

* وفيما يتعلق بالتعليم العالي والجامعي، أوصى تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي " بضرورة إنشاء الجامعة الأهلية بمصروفات لى يقصدها أبناء القادرين ماليا والذين لم تتح لهم فرصة الالتحاق بالجامعات والمعاهد الحكومية. ويجوز لهذه الجامعة أن تتبع الأنماط الحكومية وأن تقدم تعليمًا أفضل متحررا من بعض النظم والمناهج المعمول بها في الجامعة الحكومية".^(٧١)

وتعتبر التوصيات السابقة - التي تم تنفيذ معظمها - عن تزايد عجز النسق التعليمي عن تحقيق أهدافه الاجتماعية، وذلك كانعكاس لعدم ترابطه العضوى مع النسق الاقتصادى وما نتج عن عدم الترابط - أو عدم التماثل - بينهما من مشكلات تعليمية أدت بدورها إلى عجز النسق التعليمي عن تحقيق أهدافه الاجتماعية.

ومن هذه المشكلات : ارتفاع نسبة التسرب من التعليم الأساسى حيث بلغت هذه النسبة حوالى (٢٥١٪) من إجماع الأطفال فى سن الإلزام، وذلك فى عام ١٩٨٤/٨٣^(٧٢).

ويشير المسح الاجتماعى الشامل للمجتمع المصرى إلى ارتباط ظاهرة التسرب بالطبقة الفقيرة حيث و. أن نسبة أبناء رجال الأعمال الذين يلتحقون بالمرحلة الثانوية تصل إلى (٢٣٪)، وبمرحلة التعليم العالى (٢٠٪). بينما لا تتجاوز نسبة أبناء العمال الينوبيين (٢٨٪) ممن يلتحقون بالتعليم الثانوى، و(٤١٪) ممن يلتحقون بالتعليم العالى. فضلا عن تركيز أعلى نسبة للتسرب خلال الثمانينيات بين الأسر الريفية حيث تصل هذه النسبة إلى (٤٥٦٪) تليها نسبة التسرب بين أبناء العمال (٣٢٦٪)، ثم أبناء الموظفين (٦٧٪)، فأبناء التجار (٣٤٪)، ولا يوجد متسرب واحد بين أبناء ذوى الدخل المرتفع^(٧٣).

ويشير ارتباط النسب العالية للتسرب من التعليم، خلال هذه المرحلة، بالطبقة الفقيرة إلى عجز أبناء هذه الطبقة عن الاستمرار في التعليم - حتى في المدارس الرسمية - لعدم قدرتهم على الاستعانة بالدروس الخصوصية والكتب الخارجية وما إلى ذلك، وليس نتاجاً لنقص قدراتهم الذهنية والعلمية. ويعتبر ذلك مؤشراً على عدم تحقق ديمقراطية التعليم، وتكافؤ الفرص، ومن ثم الحراك الاجتماعي الصاعد. في مجال التعليم خلال هذه المرحلة.

ونخلص مما سبق إلى أن درجة الانفصال بين النسق التعليمي والنسق الاجتماعي قد زادت بدرجة ملحوظة خلال مرحلة التوجه الليبرالي، حتى أن ارتفاع المستوى التعليمي - في كثير من الأحيان - قد أصبح مقترناً بانخفاض المكانة الاجتماعية بعكس ما كان سائداً خلال مرحلة التوجه الاشتراكي حيث كان التعليم في مقدمة القيم التي تكسب صاحبها مكانة اجتماعية مرتفعة.

بل أكثر من ذلك، ارتبط ارتفاع المستوى التعليمي بانخفاض فرص العمل المتاحة أمام الفرد خلال مرحلة التوجه الليبرالي، وهو ما تشير إليه الإحصاءات، حيث تضاعف النصيب النسبي لقوة العمل ذات المستوى العالي من التعليم، من جملة المتعطلين عن العمل، مرتين ونصف خلال الفترة من ١٩٦٠ إلى ١٩٧٦ بينما انخفض النصيب النسبي لقوة العمل خلال نفس الفترة لغير المؤهلين إلى حوالى النصف، وذلك بعكس مرحلة التوجه الاشتراكي التي تركزت خلالها المعدلات العالية للبطالة بين الفئات غير المؤهلة^(٧٤).

(٣) : أزمة النسق التعليمي في ضوء علاقته بالنسق الثقافي خلال مرحلتى: التوجه الاشتراكي (١٩٥٢-١٩٧٠)، والتوجه الليبرالي (١٩٧٠-١٩٩٠):

كانت الثقافة السائدة في مصر حتى نهاية القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر، ثقافة دينية صبغت التعليم بلونها وقيمتها واتجاهاتها وأساليبها ليصبح تعليماً دينياً أخلاقياً يعد الفرد، لا لهذا العالم، ولكن للعالم الآخر. ومن ثم لم يكن التعليم مهتماً بتنشئة الفرد تنشئة يستطيع عن طريقها تنظيم العلاقة بينه وبين أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، أو تنشئة تكسبه قوة

ومهارة فى معالجة أسباب المعاش، بقدر ما كان التعليم مهتما بعلاقة الفرد بربه^(٧٥).

ومن ثم فإنه يمكن القول بأن اقتصار التعليم على الدراسات للدينية كان متجانسا مع طبيعة الثقافة السائدة خلال هذه الفترة، وبأن النسق التعليمى المصرى، فى هذه المرحلة المبكرة - كان متمفصلا مع النسق الثقافى. فلم يكن النسق الثقافى ذو الطبيعة الدينية يحتاج لأكثر من هذا النمط التعليمى، بل على العكس كانت " مخرجات المؤسسات التعليمية تعزز نوعية تناسب هذه الثقافة"^(٧٦).

وقد بدأ عدم التمفصل بين النسق التعليمى والنسق الثقافى فى مصر منذ بداية حكم " محمد على " الذى أنشأ أول نظام تعليمى مدنى حديث، على النمط الغربى، بجوار نمط التعليم الدينى المتمثل فى الكتاتيب والتعليم الأزهرى التقليدى، ولم يحاول الدمج بين النمطين مما أدى إلى الثنائية داخل النسق التعليمى، وهى الثنائية التى زادت حدة بعد الاحتلال البريطانى وإنشاء مدارس الإرساليات الأجنبية. ومن ثم أصبحت مخرجات النسق التعليمى متناقضة من داخلها من ناحية، حيث انقسمت إلى فريقين لكل منهما أسلوب حياته الخاص وأساليبه الخاصة فى التفكير أيضا، كما أصبحت هذه المخرجات غير ملائمة لطبيعة الثقافة المصرية السائدة من ناحية أخرى.

وعندما جاءت ثورة يوليو حاولت حكومة الثورة الحد من هذه الثنائية- فى محاولة لإعادة التمفصل بين النسقين التعليمى والثقافى - وذلك بإصدار قانون تنظيم وتطوير الأزهر عام ١٩٦١ والذى أتاح الفرصة لكل طالب فى التعليم الدينى أن يلتحق بنوع التعليم الذى يتمشى مع قدراته وميوله سواء فى التعليم الدينى أو التعليم العلمى. ذلك أدخلت كليات تعليم المدنى فى الجامعة الأزهرية وأدخلت أيضا بدعى هذا القانون المواد الدراسية الحديثة فى التعليم الدينى. وقد ترتب على ذلك خلق نوع من الاتساق بين التعليم الدينى والتعليم المدنى، وذلك بهدف القضاء على العزلة الفكرية بين أبناء الوطن الواحد، وأيضا للقضاء على الاتعزال الذى كان قائما بين خريجي الأزهر والمجتمع المصرى حيث كان تعليم هؤلاء يقتصر على علوم الدين والقرآن مما كان يحول بينهم وبين قدرتهم على المشاركة فى الإنتاج

والحياة العامة^(٧٧) والثقافة الجديدة القادمة مع قيام ثورة يوليو بقيمها واتجاهاتها الجديدة.

وإلى جانب سعى النظام خلال مرحلة التوجه الاشتراكي إلى توحيد الأنماط التعليمية من أجل تحقيق التجانس الثقافي والفكري بين أبناء المجتمع المصرى عن طريق الحد من ثنائية التعليم، حددت أهداف السياسة التعليمية أيضا بما يدعم من الثقافة القومية وللغة القومية بما يحافظ على الهوية المصرية والعربية. وقد برز ذلك فى كل القوانين التى حددت أهداف التعليم، فقد جاء فى المذكرة التفسيرية للقانون رقم (٢١١) لسنة ١٩٥٣ - على سبيل المثال - أن :

" الغرض الأساسى الذى ينبغي أن نرمى إليه فى المرحلة الإعدادية هو: تدعيم الثقافة القومية للتلاميذ "^(٧٨).

كما حددت لجنة السياسة العامة فى مؤتمر التعليم الثانوى عام ١٩٥٥ أن من أهداف التعليم الثانوى: " هو إنكاء الروح الوطنية والإعتراف بالقومية العربية "^(٧٩).

كذلك أكدت الدولة خلال هذه المرحلة حقها فى الإشراف على التعليم الأجنبى حفاظا على هوية الثقافة المصرية، فأصدرت القانون رقم (١٦٠) عام ١٩٥٨ الذى ينص على حق الدولة فى الإشراف الكامل على التعليم الأجنبى وإلزامه بتدريس اللغة القومية، ووضع قيود على حريته فى اختيار المناهج الدراسية، وذلك انطلاقا من وعيها بالأهداف الاستعمارية التى حاولت المدارس الأجنبية تحقيقها فى عهد الاحتلال ومنها تمكين الثقافة الأجنبية على حساب الثقافة القومية^(٨٠).

ويتضح مما سبق، أنه خلال المرحلة الاشتراكية، كانت مخرجات النسق التعليمى متجانسة إلى حد كبير مع طبيعة الثقافة المصرية السائدة وخاصة مع الحد من ثنائية النسق التعليمى إضافة إلى ما تضمنته المقررات الدراسية، من قيم ثقافية واجتماعية تتوافق مع اللطوحات التنموية للمجتمع المصرى خلال هذه المرحلة مثل قيم العمل والإنتاج، والتعاون، والعمل الجماعى، ونبذ الاتكالية والنزعة الاستهلاكية والتفكير الخرافى، وتشجيع المبادرات الفردية والجماعية. هذا إلى جانب خلق نوع من الانسجام الفكرى والاتساق الثقافى بين أبناء الجيل الواحد فى نمط التفكير وأسلوب الحياة.

وتعتبر هذه المظاهر عن وجود حالة من الترابط العضوى بين النسق التعليمى والنسق الثقافى وهو الترابط الناشئ عن الجهود التى بذلتها حكومة الثورة لإعادة صياغة المنظومة القيمية السائدة داخل المجتمع المصرى عن طريق النسق التعليمى ، وفى نفس الوقت إدخال تغييرات كثيرة على النسق التعليمى - مثل الحد من ثنائيته والإشراف الكامل على المدارس الأجنبية من قبل الدولة وغير ذلك من إجراءات - وذلك لكى يتوافق مع طبيعة "ثقافة السائدة فى المجتمع المصرى، وللحفاظ على هويته الثقافية المصرية والعربية، وإن دل ذلك على شئ فإتاما يدل على أن كلا النسقين يعمل وهو يأخذ متطلبات النسق الآخر فى اعتباره.

ومع انتقال المجتمع المصرى إلى مرحلة جديدة هى مرحلة التوجه اللبيرالى.. بدأ يحدث الانفصال مرة أخرى بين النسقين: التعليمى والثقافى. فبعد أن كان التعليم أداة للتقارب الفكرى والتجانس الثقافى بين أبناء المجتمع المصرى خلال الخمسينيات والستينيات، تحول فى السبعينيات والثمانينيات إلى وسيلة لخلق التباين الفكرى والتناقض الثقافى. فقد أدت تحولات البنية الاقتصادية - بعد تطبيق سياسة الانفتاح - إلى ظهور فئات طفيلية من أثرياء الانفتاح الذين بدأوا فى السعى نحو توجيه السياسة التعليمية بما يتفق ومصالحهم الخاصة وذلك بما يملكونه من قوة ومال ونفوذ^(٨١). وقد ساعدتهم الدولة على ذلك بانسحابها التريجى من مسئولياتها تجاه التعليم وإفصاح المجال أمام القطاع الخاص ليتحمل المسئولية والعبء الأكبر فى مجال التعليم.

فمع بداية السبعينيات، بدأ التوسع فى إنشاء المدارس الخاصة ومدارس اللغات التى أتاحت لها "تدرا كبيرا من الحرية فى اختيار مناهجها ومقرراتها الدراسية وأساليب عملية التعليمية بها، فبالأخص قامت به هذه المدارس من رفع شعار ضرورة الاهتمام باللغات الأجنبية، وكان ذلك على حساب اللغة القومية وإهمالها داخل هذه المدارس، وحتى الجامعة الأمريكية التى كان قد بدأ تحجيمها فى الستينيات، إذا بها تتشط منذ السبعينيات وترتفع مكانة خريجيه من أبناء الطبقة الرأسمالية الجديدة، بل إن الأمر لم يقتصر على الجامعة الأمريكية فقط وإنما بدأ التفكير فى إنشاء

جامعة خاصة وهي الجامعة الأهلية، لكي تعمل إلى جوار الجامعة الأمريكية في تلبية احتياجات الطبقة الانفتاحية الجديدة^(٨٢).

وإلى جانب التوسع في مدارس اللغات والجامعات الخاصة، وضعت الحواجز بين التعليم الأزهرى، والتعليم المدني. فقد تم تعديل قانون عام ١٩٦١ الخاص بتنظيم وتطوير الأزهر والذي كان يتيح لطلاب الأزهر الالتحاق بالتعليم^(٨٣) -مدنى الحديث لخلق التجانس الفكرى والثقافى، عدل هذا القانون وفرضت التعديلات الجديدة القيود على الانتقال من التعليم الأزهرى إلى التعليم المدني، والانتقال أيضا بالعكس من التعليم المدني إلى التعليم الأزهرى فلا يلتحق بالمعاهد الثانوية الأزهرية إلا حملة الاعدادية الأزهرية، ولا يلتحق بالجامعة الأزهرية إلا حملة الثانوية الأزهرية^(٨٤).

وقد ترتب على ذلك اتساع الفجوة بين خريجي كل من التعليم المدني والتعليم الدينى، إلى جانب أنه بداخل التعليم المدني ذاته - وكنشاج للتوسع فى إنشاء مدارس اللغات - أصبحت هناك ثنائية بين التعليم فى المدارس الرسمية والتعليم الأجنبى بمدارس اللغات، فضلا عن الشهادات الجديدة مثل G.C.E. وبدائلها الموجودة الآن، إلى جانب مدارس اللغات الحكومية والمعروفة باسم المدارس التجريبية. أى بعد أن كان للتعليم نمطا واحدا، تعددت أنماطه ما بين تعليم حكومى مجانى باللغة العربية، وتعليم حكومى بمصروفات، وتعليم خاص باللغات الأجنبية، وتعليم دينى، وقد أدى هذا الانقسام إلى تعدد أنماط التنشئة الاجتماعية التى يتلقاها التلاميذ، وهو الأمر الذى يصعب معه خلق مناخ فكرى متجانس وثقافة مشتركة^(٨٥).

وقد ترتب على هذه التعددية - والتى لم يعد مجرد ثنائية - داخل النسق التعليمى بين أنماط مختلفة فى محتواها وأساليبها، وأهدافها، خضوع أبناء المجتمع المصرى لنظم تعليمية متباينة ومناهج متناقضة فى كثير من الأحيان - وخاصة مع إتاحة المزيد من الحرية لمدارس اللغات فى وضع مناهجها ومقرراتها الدراسية - وقد أدى ذلك إلى وجود جماعات متباينة ليس فى الناحية الفكرية فقط، ولكن أيضا فى مظاهر السلوك، والملبس، وأسلوب الحياة، والنظرة إلى قضايا الوطن، وأهداف المجتمع، وأساليب تحقيق هذه الأهداف، وفى طبيعة الوعي أيضا بالقضايا العامة داخل المجتمع المصرى. أى أصبح للنسق التعليمى يفرغ مخرجات متناقضة مع ثقافة المجتمع

المصري، بعضها ذو تفكير ديني متطرف، والبعض الآخر ذو تفكير غربي وأسلوب حياة غربية، لا يمتون للثقافة المصرية بصلة. وهكذا تعمقت حالة ضعف التماثل بين النسق التعليمي، والنسق الثقافي المصري، في الوقت الذي تماثل فيه النسق الأول مع النسق الثقافي الغربي من خلال ما تقوم به مدارس اللغات الخاصة في مصر من ترويج لقيم الغرب وأساليب حياته ولغته على حساب الثقافة المصرية واللغة القومية.

ثانيا : المستوى الداخلي لأزمة النسق التعليمي : طبيعة العلاقات القائمة بين عناصره ومكوناته الداخلية خلال مرحلتى التوجه الاشتراكي والليبرالي :
من أجل استكمال تشخيص أزمة النسق التعليمي في مصر، يتحتم البحث في طبيعة العلاقات القائمة بين مكونات وعناصر هذا النسق. فالنسق التعليمي المصري يعاني ضعف التماثل وأحيانا التناقض بين عناصره ومكوناته الداخلية، الرئيسية والفرعية، وهو ما يشكل أحد الجوانب التي تجسد أزمة هذا النسق.

وتشتمل مكونات النسق التعليمي على المكونات التالية :

*** فلسفة التعليم :** وتشير إلى النسق الفكري الذي يحدد أهداف النسق التعليمي، والمعتقدات التربوية التي يستند إليها العمل التربوي، وتقوم الفلسفة التعليمية بدور الموجه للجهود المبذولة في مجال التعليم^(٨٥). وفلسفة التعليم هي بمثابة نظرية تربوية يتبنّاها المجتمع. توجه السياسة التعليمية بغض النظر عن تغير واضعي هذه السياسة وتبني فلسفة التعليم عادة من فلسفة المجتمع والتي تحدد احتياجاته وأهدافه. بكلاته أيضا.

*** سياسة التعليم :** وتشير إلى مجموعة الوثائق المعلنة التي تتضمن اتجاهات تطوير النسق التعليمي، وتحديد الوسائل التي يتم عن طريقها هذا التطوير. وبناء على ذلك توجد في المجتمع أكثر من سياسة تعليمية نظرا لتعدد الوثائق الرسمية المعلنة والتي يستهدف في كل منها أحد أنواع التعليم، فهناك مثلا سياسة لتنظيم القبول بالجامعات، وسياسة للإنفاق على التعليم لتحديد أولويات الإنفاق على أنواع التعليم المختلفة، ومجموع هذه السياسات

هو ما يسمى بسياسة التعليم. وتتحدد هذه السياسة التعليمية بناء على فلسفة التعليم فى المجتمع ثم تتحدد وفقا لحاجات المجتمع وامكاناته المادية والبشرية حيث تحاول السياسة التعليمية أن توائم بين حاجات المجتمع وامكاناته لتحكم حركة الواقع التعليمي.^(٨٦)

* **التخطيط للتربوى :** يترجم التخطيط التربوى السياسات التعليمية فى شكل برامج محددة تعرف بالخطط. والخطة تضع تنبؤا للمستقبل على المدى القصير أو على المدى البعيد، وتستلزم موارد بشرية ومالية لتنفيذها، كما تستلزم وضع برامج زمنية لمتابعة التنفيذ. والتخطيط هو عملية تنسيق للجهود والامكانات المتاحة وترشيد استخدامها فى زمن محدد من أجل بلوغ أهداف محددة.^(٨٧)

* **العملية التعليمية :** هى العملية " التى يتم عن طريقها إعداد الأفراد للحياه والمشاركة فى مجتمع معين. وهى عملية تشكيل الإنسان ضمن نطاق ثقافى واجتماعى معين تشكيلا يتيح له أكبر درجة من النمو الذاتى، وإمكانية أكبر للمشاركة فى حياة الجماعة. والعملية التعليمية هى صناعة لإنتاج الموارد البشرية اللازمة للعمل فى قطاعات العمل المختلفة.^(٨٨)

وللعملية التعليمية جانبان أساسيان : الجانب الأول هو جانب كمى يتعلق بزيادة عدد مخرجات النسق التعليمى بأنواعه ومراحله المختلفة، وعدد مدخلاته أيضا. أما الجانب الثانى فهو جانب كيفى يتعلق بنوعية مخرجات النسق التعليمى. والعملية التعليمية هى عملية تفاعل بين المدخلات وبعضها البعض عند المستويات التعليمية المختلفة وفى اتجاه تحقيق أهداف محددة حيث تشمل هذه الأهداف : الهدف الاقتصادى حيث توفير احتياجات النسق الاقتصادى. والهدف الثقافى بمعنى توفير حاجات عملية التنمية الثقافية والاجتماعية وهو الهدف المتصل بتكوين الإنسان كإنسان والوصول به إلى مستويات أرقى وأكثر تحضرا^(٨٩). وإلى جانب الأهداف، تشمل العملية التعليمية مكونات فرعية أخرى من أهمها : جميع الموارد البشرية والمادية اللازمة لأداء العملية التعليمية كالطلاب، والمعلمون، والمبانى، والأجهزة التعليمية. إضافة إلى نظام العمل الداخلى الذى يتضمن مجموعة القواعد والقوانين، والمناهج والمقررات الدراسية والتى ينبغى أن يتفق مضمونها مع

أهداف العملية التعليمية وأهداف المجتمع ككل، فضلا عن الاختبارات وأساليب وطرق التدريس^(١٠).

وتؤثر عناصر ومكونات النسق التعليمي في بعضها البعض وتتأثر ببعضها وإذا فإن الاتساق، والتفصيل بين هذه العناصر يعد شرطاً ضرورياً لكفاءة النسق التعليمي. فالشكل الأمثل للعلاقة بين هذه المكونات والعناصر يقتضى ما يلي :

(١) أن يكون هناك اتساق بين فلسفة المجتمع والتي تحدد احتياجاته وأهدافه ومشكلاته، وبين الفلسفة التعليمية، بحيث تكون نابعة من فلسفة المجتمع.

(٢) أن تتسق السياسة التعليمية مع فلسفة التعليم بحيث تتبثق منها.

(٣) تترجم السياسات التعليمية في شكل برامج محددة أى خطط تنفذ على مدى قصير أو طويل بحيث تضع تنبؤاً للمستقبل.

(٤) أن تحقق العملية التعليمية الأهداف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للنسق التعليمي.

(٥) أن تحقق أهداف النسق التعليمي - التي تحقق عن طريق العملية التعليمية - حاجات وأهداف المجتمع.

واستناداً إلى ما سبق سوف يتم التعرف على طبيعة التفاعل القائم بين العناصر الرئيسية والفرعية للنسق التعليمي في المجتمع المصري.

بشكل عام، يمكن القول بأن النسق التعليمي في مصر هو نسق

عناصره غير مترابطة ويسود بينها أحياناً انحراف. إذ يوجد عدم اتساق بين

أهم عنصرين وهما : فلسفة التعليم، والسياسة التعليمية حيث تتعارض

النظرية مع التطبيق، وبدلاً من أن تنبثق "سياسة تعليمية من فلسفة التعليم

التي يتبناها المجتمع، تنبثق من الفلسفة "خاصة لوضع هذه السياسة، مما

يؤدى إلى الاضطراب والفوضى والتغير المستمر للسياسة التعليمية. كذلك

يسود التناقض بين عناصر العملية التعليمية حيث تتناقض أساليب وطرق

التدريس والمناهج والمقررات الدراسية مع أهداف العملية التعليمية، إلى آخر

ذلك من تناقضات قائمة بين عناصر ومكونات النسق التعليمي.

ولكن هل سادت هذه الحالة من التناقض أو ضعف التمهيد بين عناصر النسق التعليمي خلال مرحلتى التوجه الاشتراكي والليبرالى بنفس الدرجة ؟

في الفقرات التالية سوف يتم التعرف على طبيعة العلاقة القائمة بين عناصر النسق التعليمي المصرى خلال مرحلتى الدراسة، وذلك فى محاولة للإجابة على التساؤل الذى سبق.

(١) مرحلة التوجه الاشتراكي :

فى ضوء تبني المجتمع المصرى للفلسفة الاشتراكية خلال مرحلة الثورة فى الخمسينيات والستينيات، وما تقوم عليه من مبادئ نص عليها الدستور، تحددت فلسفة التعليم فى مجموعة من المبادئ الأساسية التى تضمنها دستور ١٩٥٦ ومن بعده دستور ١٩٦٤ وهى : " أن التعليم حق لجميع المصريين ونكفله الدولة بإنشاء مختلف أنواع المدارس والجامعات والمؤسسات التربوية "، وأن " التعليم إلزامى فى مرحلته الأولى، ومجانى فى مراحل المختلفة بمدارس الدولة وجامعاتها " . وأن " الدولة تتحمل مسئولية الإشراف على التعليم العام وتنظيم شؤونه"^(١).

ويعنى ذلك أن الفلسفة التعليمية قد جاءت مبادئها متنسقة مع الفلسفة الاشتراكية للمجتمع المصرى خلال هذه المرحلة حيث جاءت مبادئ الفلسفة التعليمية فى إطار ما نصت عليه الفلسفة الاشتراكية من تكافؤ الفرص والمساواة، واعتبار التعليم أساس قوة ونهضة للمجتمع.

أما فيما يتعلق بالسياسة التعليمية، وعلاقتها بعملية التخطيط التربوى خلال مرحلة التوجه الاشتراكي، ومدى اتساقها مع الفلسفة التعليمية، فيمكن بالإشارة إلى بعض السياسات التعليمية المتبعة خلال هذه المرحلة، أن نتعرف على طبيعة علاقاتها بكل من الفلسفة التعليمية والتخطيط التربوى كما يلى :

أ - فيما يتعلق بالسياسة الخاصة بالإتفاق على التعليم، بلغ ما أنفق على التعليم خلال السنوات العشر التالية لثورة يوليو حوالى (٥٤٣) مليون جنيه، وهو ما يمثل ضعف ما أنفق عليه خلال الفترة من عام ١٩٤٢ إلى ١٩٥٢، وكان يتم افتتاح مدرستين كل ثلاثة أيام. أما فيما يتعلق بسياسة القبول فى المدارس والجامعات - كتمط ثلث من السياسات التعليمية المتبعة خلال هذه الفترة فقد زاد عدد المقبولين من (مليون) عام ١٩٥٢ إلى (٣ر٣٠٠) مليون

عام ١٩٦٢، وزاد عدد تلاميذ التعليم الفني من (١٨) ألف طالب عام ١٩٥٢ إلى (١١٦) ألف عام ١٩٦٢. أما الميزانية المخصصة للجامعات، فقد زادت من (٤) مليون جنيه عام ١٩٥٢ إلى (١٣٠) مليون جنيه عام ١٩٦٢، وزاد عدد طلاب الجامعة من (١٥) ألف طالب عام ١٩٥٢ إلى (١٠٠) ألف طالب عام ١٩٦٢^(١٢).

كذلك كان يتم القبول في مراحل التعليم المختلفة، والذ يُعَمَّ العالي عن طريق تنسيق وتوجيه من الدولة، في ضوء احتياجاتها من القوى العاملة، كما تكفلت الدولة بتشغيل الخريجين^(١٣).

وما سبق يشير إلى أن السياسات التعليمية المختلفة قد جاءت متسقة مع الفلسفة التعليمية خلال هذه المرحلة، كما أن ترجمتها في خطط تربوية قد اتسقت إلى حد كبير مع طبيعة الأهداف التي كان النسق التعليمي يسعى إلى تحقيقها خلال هذه الفترة.

ب - أما فيما يتعلق بالعملية التعليمية، فإنه بالإشارة إلى ما جاء في تقرير لوزارة التربية والتعليم : ام ١٩٥٥ حول أهداف التعليم الابتدائي، يمكن التعرف على مدى تفصيل ناصر العملية التعليمية مع فلسفة المجتمع من جانب، والفلسفة التعليمية من جانب آخر، وأهداف النسق التعليمي ككل من جانب ثالث.

فقد جاء في هذا التقرير^(١٤) : " أنه إذا كانت التربية هي عملية توجيه لنمو الطفل إعداداً له للحياة في الجماعة، فإن الأهداف القومية والغايات الاجتماعية للمدرسة التي نربي لها هي التي تحدد الاتجاهات التي يجب أن يسير عليها هذا النمو. ولعصر النهضة المصرية الذي نعيش فيه أهداف قومية وغايات اجتماعية متماثلة، التي يجب أن توجه عملية التربية في المدارس الابتدائية، ومن أهم هذه الأهداف القومية :

إقرار الحياة الديمقراطية للصدقة التي تقوم على القيم والحقائق.
الانتفاع بمستوى الانتاج - الفكرى والمادى - وكنا قوما نستهلك من الأفكار والبضائع دون أن ننجز إلا القليل.
رفع مستوى المعيشة لعامة المواطنين.
التقريب بين طبقات الأمة، وكنا قد انقسمنا إلى طبقة من أشباه الأمراء، وطبقة من أشباه العبيد، وطبقة ثالثة حائرة بين الطبقتين.

ومدار تحقيق هذه الأهداف القومية هو الفرد، فالفرد هو القوة الموجهة في كل نظام ديمقراطي، وإذا كنا نعد المواطنين لهذا النوع من الحياة، فإن الخصائص السالبة يجب أن تكون المعيار الذي يوجه نمو كافة المواطنين، بمعنى أن هذه الخصائص يجب أن تكون هي موجهات العملية التربوية في المدرسة الابتدائية، وعلى هذه المدرسة أن تحقق هذه الخصائص جميعها في 'فرد بالدرجة التي تسمح بها قدراته وطبيعته وسنه، وهذا معنى الإلزام، فالإلزام لا يعني إلزام الطفل بالالتحاق بالمدرسة الابتدائية بل يعني إلزامه - نتيجة للعملية التربوية التي يمر بها في هذه المدرسة - بأن يكتسب من الخصائص الفعلية والاجتماعية ما يجعله قادراً على المشاركة في الحياة الجماعية، أي ينتقل من الفردية إلى الجماعية ومن الطائفية إلى القومية".

ومما سبق يتضح كيف ربط تقرير وزارة التربية والتعليم بين الأهداف القومية للمجتمع المصري كما حددتها فلسفته الاجتماعية وبين أهداف العملية التعليمية حيث تم تحديد أهداف هذه العملية بناء على الأهداف القومية العامة للمجتمع المصري.

(٢) مرحلة التوجه للبيروالي :

برغم تغير التوجه الايديولوجي للنظام السياسي المصري خلال عقد السبعينيات ومع بداية تطبيق سياسة الانفتاح الاقتصادي، إلا أن فلسفة المجتمع المصري ظلت، تستند إلى نصوص دستور ١٩٧١ الذي كتب في مناخ ثورة يوليو وفكرها الاشتراكي^(٩٥)، وهو الفكر الذي نص على مجانية التعليم، وعلى أن التعليم حق تكلفة الدولة، وتشرف عليه^(٩٦). وهي المواد التي تعبر عن الفلسفة الاشتراكية التي تبناها المجتمع المصري منذ الخمسينيات.

وقد استندت الفلسفة التعليمية المعلنة خلال هذه المرحلة، إلى نفس مبادئ الفلسفة الاشتراكية وهو ما عبرت عنه معظم الوثائق التعليمية خلال عقدى السبعينيات والثمانينيات، حيث ركزت هذه الوثائق على تحقيق ديمقراطية التعليم من خلال تطبيق المجانية والإلزام، وتحقيق مبدأ تكافؤ

الفرص والتأكيد على مفاهيم العدالة الاجتماعية، وذلك كأهداف معلنة للسياسة التعليمية ومعبرة عن الفلسفة التعليمية. وذلك فضلا عما ذكرته " استراتيجيّة تطوير التعليم " في عام ١٩٨٧ من أن أهداف السياسة التعليمية قد تمّ تحديدها في إطار مبادئ الدستور المصري لسنة ١٩٧١ وهي مبادئ الفلسفة الاشتراكية.

غير أن السياسات التعليمية المطبقة خلال عقد السبعينيات بدأت تنسج وفقا لتوجهات فكرية مختلفة عن الفلسفة التعليمية المعلنة، وتنتمي إلى اتجاه الخصخصة والحد من المجانية والقضاء على مبدأ تكافؤ الفرص. ونفس الأمر يقال عن عقد الثمانينيات حيث تناقضت السياسة التعليمية أيضا مع الفلسفة التعليمية المعلنة ومع فلسفة المجتمع التي نص عليها دستور عام ١٩٨٠ بعد التعديلات التي أدخلت على دستور ١٩٧١. فقد نص دستور ١٩٨٠ أيضا على أن " التعليم حق تكلفة الدولة، وهو إلزامي في المرحلة الابتدائية مع مد الإلزام إلى مراحل أخرى، وتشرف الدولة على التعليم كله. وأن التعليم في مؤسسات الدولة للتعليمية مجاني في مراحل المختلفة " (١٧).

غير أن السياسات التعليمية المطبقة خلال عقد الثمانينيات، جاءت أيضا مناقضة لمبادئ الفلسفة الاجتماعية في دستور ١٩٨٠، كما جاءت مناقضة لمبادئ الفلسفة التعاونية المعلنة.

وخلال مرحلة التوجه بغير إلى بشكل عام - في عقدي السبعينيات والثمانينيات - اتجهت السياسات التعليمية المطبقة في الواقع نحو التوسع الكبير في التعليم الخاص إذ تحدث بيار حكومة المصرية لأول مرة في ١٩٧٨/١١/٢٥ عن أهمية المبادرات الخاصة في مجال التعليم بتشجيع المواطنين على الاستثمار في التعليم وإقامة المدارس الخاصة. وفي ١٩٨٥/١١/٣٠ دعا بيان الحكومة القائمين على الاستثمار في بناء المدارس الخاصة، دون أن يعنى ذلك إلغاء المجانية لغير القوانين. وفي ١٩٨٦/١١/٢٦ - وأثناء مناقشة بيان الحكومة المصرية في مجلس الشعب - بدأت تتردد اقتراحات حول إنشاء الجامعة الأهلية، وقصر المجانية على أبناء الفقراء. وفي مؤتمر تطوير التعليم في يونيو عام ١٩٨٧، تقدم وزير التعليم " باستراتيجية تطوير التعليم " وتحدث فيها عن الإطار الدستوري للسياسة التعليمية وأهدافها ومبادئها والتي تؤكد على التعليم كحق اجتماعي للأفراد

تلتزم الدولة بالإشراف عليه، وأنه مجاني في جميع المدارس والجامعات، وبرغم هذه الفلسفة المعلنة في وثيقة استراتيجية تطوير التعليم، إلا أن الوزير يعود فيؤكد على ضرورة وضع ضوابط على المجانية بحيث تمنح للناجحين فقط، ويتحمل الراسبون نفقات تعليمهم. كما يؤكد الوزير على أن مدارس اللغات ليس فيها مجافاة للمجانية لأن ما يتم دفعه من مصروفات في هذه المدارس هو مجرد ثمن لتعلم اللغات وهي خدمة تعليمية إضافية ليست الوزارة مجبره عليها^(٩٨).

وذلك برغم ما ذكرته " استراتيجية تطوير التعليم " من أن أهداف السياسة التعليمية قد تم تحديدها في إطار مبادئ الفلسفة الاشتراكية التي حددها دستور عام ١٩٧١، أي أنه في الوقت الذي كانت فيه فلسفة المجتمع المعلنة والفلسفة التعليمية هي الفلسفة الاشتراكية، اتجهت السياسة التعليمية نحو التوسع في التعليم الخاص، وتقليص مجانية التعليم عن طريق محاولة قصرها على المتفوقين فقط. وقد تجلّى التناقض بين الحق الدستوري المعلن للطلاب المصريين في تكافؤ الفرص، وبين الواقع الفعلي للتطبيق في مجال التعليم، في مظاهر عديدة عبرت عنها السياسات التعليمية المطبقة في الواقع ومنها : الموافقة على إنشاء الجامعة الأهلية، وفي نفس الوقت الحد من القبول في الجامعات الحكومية إلى جانب مراجعة سياسة القبول بالجامعات حيث محاولات إلغاء مكتب التنسيق.

كذلك الاعتراف بالشهادة الإنجليزية G.C.E ثم G.C.S.E فيما بعد، وهي شهادة معادلة للثانوية العامة تتميز عنها في قلة عدد المواد التي تقرر دراستها مقارنة بالمواد التي تدرس في الثانوية العامة المصرية، فضلاً عن مرونتها في أسلوب الامتحان، ونظام الإعادة للراشبين، وكلها مزايا أتاحت فرص أكبر أمام القادرين مادياً فقط لدخول الجامعة وخاصة كليات القمة، مما عمق من التفاوت وعدم تكافؤ الفرص أمام الطلاب المصريين ذوي المجاميع المتماثلة والقدرات الذهنية المتماثلة أيضاً مع اختلافهم فقط في القدرة المادية^(٩٩).

ويعتبر الاتجاه نحو إنشاء نوعية جديدة من المدارس الرسمية وهي المدارس التجريبية، إلتفاتاً أيضاً حول الدستور لتقرير مصروفات في مدارس تشرف عليها الدولة بدءاً من المرحلة الأولى باسم القانون الذي صدر عام

١٩٧٩^(١٠٠). ويعد التوسع في هذه النوعية من المدارس سياسة تعليمية متناقضة لما جاء في الدستور المصري، ومناقضة للفلسفة التعليمية المعتمدة.

وفي مجال التعليم العالي، تنافست أيضا السياسات التعليمية مع الفلسفة المعتمدة حيث بدأ الاتجاه نحو التوسع في إنشاء المعاهد الخاصة ثم ظهرت فكرة الجامعة الأهلية، والجامعة المفتوحة. وقد خرج التعليم المفتوح في مصر عن مساره الطبيعي الذي ينبغي أن يسير عليه التعليم المفتوح داخل أي مجتمع، وهو تقديم خدمة التعليم عن بعد لكل من يرغب في التعلم ولكن لا تسمح له ظروفه الخاصة بذلك سواء ظروفه المتوقعة بتواجده في منطقة نائية أو المتعلقة بعدم قدرته المادية على تكلفة التعليم العالي وذلك شعورا من الدولة بمسئوليتها عن إتاحة التعليم أمام كل المواطنين دون عوائق مادية أو جغرافية^(١٠١). أما في مصر فقد تحول التعليم المفتوح نحو اتجاه مناقض تماما لفلسفة التعليم المفتوح، فقد تحول هذا النوع من التعليم داخل المجتمع المصري إلى سلعة تباع لمن يستطيع دفع ثمنها، وأصبحت الجامعة المفتوحة بديلا مطروحا أمام اللادارين ماديا والذين فشلوا في الالتحاق بالجامعات الحكومية نتيجة فشلهم الدراسي أو عدم امتلاكهم لقدرات ذهنية ودراسية ملائمة، ومن ثم فبدلا من أن تحقق سياسة التعليم المفتوح - كأحد السياسات التعليمية المتبعة في مصر - فلسفة التعليم المفتوح وأهدافه المتمثلة في إتاحة الفرصة أمام جميع أفراد المجتمع للتعلم بدون عوائق مادية، ساهمت هذه السياسة في الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص والمجانية، وديمقراطية التعليم^(١٠٢).

وبإضافة إلى تناقض السياسة التعليمية مع فلسفة المجتمع، والفلسفة التعليمية، فإن السياسات التعليمية خلال السبعينيات والثمانينيات لم تكن محددة وفقا لحاجات المجتمع، وإبادة المادية والبشرية. فله تشهد مرحلة الانفتاح الاقتصادي صياغة ملائمة لسياسات التعليم في برامج أو استراتيجيات يمكن أن تلبي احتياجات مجتمع المصري، وتلتام في نفس الوقت مع إمكانياته المادية والبشرية، ومظاهر ذلك عديدة :

فالاستيعاب الكامل لم يتحقق، ومجانية التعليم في ظل ما وصل إليه حال التعليم صارت أمرا شكليا، والصلة ضعيفة بين التعليم والتنمية، ومناهج التعليم لا تتنوع بتنوع البيئات، والخطط الموضوعية غير مستقرة^(١٠٣)، فقد ساد الاختلال بين مخرجات النظام التعليمي واحتياجات الإنتاج في المجتمع، ولم

تحاول البرامج التعليمية ترجمة السياسات التعليمية لتحقيق أهدافها، فلم تراع هذه البرامج احتياجات أبناء الريف وما يمكن أن يفيدهم في حياتهم العملية، والتعليم الثانوى لا يعدو أن يكون مجرد حلقة وصل مع التعليم العالى دون إعداد خريجين لبعض مجالات العمل الفنية والعملية^(١٠٤).

وبمعنى ذلك أن عملية التخطيط التربوى فى مصر قد افترقت التمهيد مع السياسة التعليمية، فلم تأخذ المتغيرات " سابقة فى حساباتها عند محاولة صياغة وترجمة السياسات التعليمية فى برامج وخطط تربوية لتطبيقها فى الواقع العملى. وخاصة وأن عملية التخطيط التربوى ينبغى أن ترتبط بالحقائق والتوقعات الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، وأن تحقق التناسق بين المشروعات والبرامج التربوية المختلفة^(١٠٥).

يبقى العنصر الأخير من عناصر النسق التعليمى، وهى العملية التعليمية: ومدى تفصلها مع بقية عناصر النسق التعليمى، ومدى تفصل مكوناتها الفرعية من الداخل من أهداف، ومداخل، ومخرجات، ومناهج ومقررات دراسية.

ويلاحظ بداية أن الأهداف المعلنة للسياسة التعليمية فى استراتيجيات تطوير التعليم، تتناقض مع ما يصدر من قرارات وقوانين لا تحقق هذه الأهداف سواء تلك القرارات الصادرة عن المجلس الأعلى للجامعات، أو تلك القواعد الحاكمة للعملية التعليمية والتي تعد أحد مكوناتها الفرعية غير أنها لا تتفق مع ما جاء فى استراتيجيات تطوير التعليم التى تعتبر بمثابة البرامج والخطط المترجمة للسياسات التعليمية والمنفذة لأهدافها.

وفيما يتعلق بالمناهج والمقررات الدراسية - كمون فرعى آخر من مكونات العملية التعليمية - فإن العديد من الدراسات التى قامت بتحليل مضمون هذه المناهج والمقررات فى مراحل تعليمية مختلفة، قد اتفقت حول نتيجة أساسية وهى : اتساق المقررات الدراسية بشكل عام مع توجهات النظام السياسى المصرى والايديولوجية الحاكمة أكثر من اتساقها مع فلسفة المجتمع، وأهداف الفلسفة التعليمية التى تكاد هذه المقررات أن تتناقض بما تحمله من مضامين.

ومن بين هذه الدراسات دراسة عن " التعليم وتزيف الوعى الاجتماعى"، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن مضمون المقررات الدراسية

يعكس بشكل واضح اتجاه الايديولوجية الرسمية، والخطاب السياسى، ودور الحاكم الفرد، وضرورة وجود الطبقات المسيطرة، فضلا عن تدعيم السياسة الاقتصادية القائمة إما بطريقة سافرة أو مقنعة فى بعض الأحيان^(١٠٦).

وبرغم تركيز أهداف الفلسفة الاجتماعية على تحقيق العدالة الاجتماعية، فإن المقررات الدراسية - كما اشارت إلى ذلك دراسة أخرى حول تحليل مضمون مقررات التربية الإسلامية - ركزت على قيمة العدل والمساواة بمعنى مختلف كالعدل بين الأولاد، والعدل بين الزوجات، والمساواة بين الناس فى التكليف الشرعى، وفى الحساب، وممارسة العبادات، ولم تربط هذه المقررات قيمتى العدل والمساواة بقضايا معاصره مثل العدل الاجتماعى، والمساواة فى ممارسة الحقوق والواجبات والمساواة بين الرجل والمرأة. وأيضا برغم تركيز هذه المقررات على قيمة العلم إلا أنها اشارت إلى كل علم نافع فى ديننا ودنيا، ولم تهتم بتقديم ما يتضمن تريبا للتلاميذ على كيفية التفكير بأسلوب علمى سليم يمكن أن يقودهم إلى الإبداع^(١٠٧)، وهو القيمة التى ركزت عليها أهداف الفلسفة التعليمية.

وفى الوقت الذى يتم فيه التأكيد على قيمة مشاركة المرأة فى عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية كهدف أساسى من أهداف الفلسفة الاجتماعية والتعليمية، وأيضا كشعار ملحن، نجد ارتفاع نصيب الإناث من جملة المتعطلين عن العمل من ذوى المؤهلات الجامعية فيما بين عامى ١٩٦٠، و١٩٧٦ من ١٨ر٢٪ إلى ٢٣٪ فيما بين سنتى المقارنة. وقد أكدت نتائج تعداد ١٩٨٦ نفس النتيجة حيث بلغت نسبة بطالة الإناث (٤٠٪)، والذكور (١٠٪)^(١٠٨).

وبرغم تركيز أهداف الفلسفة التعليمية على تنمية الروح الجماعية وقيم التعاون والمشاركة، إلا أن مضمون المقررات الدراسية يركز على تمجيد دور الفرد مقابل التهوين من شأن وأهمية دور الجماعة، كما اشارت إلى ذلك دراسة أخرى^(١٠٩).

وداخل العملية التعليمية ذاتها، نجد حالة من ضعف التمهيد أيضا بين مكوناتها الفرعية، مثل ما يوجد بين مداخلات العملية التعليمية، ومخرجاتها. ومن مؤشرات ذلك، عدم التوازن بين طلاب الكليات النظرية، وطلاب الكليات العملية لصالح الأولى، وعدم التوازن بين نسبة أعضاء هيئة

التدريس ونسبة الطلاب، إضافة إلى زيادة كثافة الطلاب على مستوى المدخلات، وغير ذلك من مؤشرات^(١١٠).

ويسود التناقض أيضا بين محوري العملية التعليمية وهما: الأستاذ والتلميذ. فالأستاذ لا يستهدف سوى السيطرة على عقول الطلاب فيجعلها أشبه بالبنك يخزن فيه المعلومات بشكل يجعل الطلاب يمثلون الطرف السلبي حيث يقرن عليهم آراءه دون إعطائهم فرصة للتفكير أو للمعارضة ويحدهم بذلك عن الإبداع والابتكار، والتفكير النقدي الذي لا يتحقق إلا عن طريق " التعليم الحوارى " وليس " التعليم البنكى "، حيث يقوم الأول على الحوار والجدل والنقاش بين الطرفين وهو النمط الكفيل بحل التناقض القائم بين طرفى العملية التعليمية^(١١١).

وإذا كان التناقض قائما بين طرفى العملية التعليمية، فإنه قائم أيضا بين القنوات المكلفة بإعداد المعلم محور العملية التعليمية. فهناك قناتان مستقلتان بينهما صراع ويؤيدان نفس الوظيفة وهى تخريج المعلم. القناة الأولى متمثلة فى كليات المعلمين وتجمع بين الإعداد الأكاديمي والتربوى، أما القناة الثانية فتتمثل فى كليات التربية وتقتصر على الإعداد التربوى والقناتان بينهما خلاف وصراع يشكل خطورة على نوعية وكفاءة المعلم وعلى أدائه لمهمته^(١١٢).

وأخيرا، فإذا كانت أهداف الفلسفة التعليمية والشعارات المعلنة فى استراتيجيات تطوير التعليم تؤكد على أن هدف التعليم فى مصر هو خلق الروح الاستقلالية والمبادرة والاعتماد على النفس، فإن العملية التعليمية من خلال أحد مكوناتها الفرعية الهامة وهى أساليب وطرق التدريس تتناقض مع تحقيق هذا الهدف حيث تؤدى طرق التدريس المعتمدة على التلقين والحفظ الذى لا هدف أمامه إلا الامتحان تلك الأساليب تؤدى إلى قتل الروح الاستقلالية وسمات المغامرة والاعتماد على النفس، والمبادرة، والقدرة على التفكير النقدي والجدل والحوار^(١١٣).

وبعد.. فإنه يمكن أن نخلص مما سبق إلى أن أزمة النسق التعليمى فى أحد جوانبها، إنما تأتى من أنه نظام بلا فلسفة، حتى وإن كانت له فلسفة معلنة ومحددة الأهداف، فهو لا يتحرك فى اتجاه هذه الفلسفة، بل على العكس

يسير فى اتجاه مضاد لها، ويسعى إلى تحقيق أهداف متناقضة معها، ومتسقة فى حقيقتها مع توجهات النظام السياسى.

ومن هنا يأتى تخصيص أزمة النسق التعليمى المصرى على المستوى الداخلى لهذا النسق.. وهو أنه نسق عشوائى متناقض فى جميع عناصره الداخلية : تتعارض فيه النظرية مع التطبيق، وتتناقض سياساته المطبقة فى الواقع مع فلسفته وفلسفة المجتمع، وهى السياسة التى تصبح فى النهاية معبرة عن الفلسفات الخاصة لواعظيها - أى لواعظى السياسة التعليمية - مما أصابها بالاضطراب والتغير المستمر، وعدم الاستقرار، حتى عجزت الاستراتيجيات المطروحة لتطوير التعليم حتى عن الوفاء بأهدافه الكمية. فعجزت عن تحقيق الاستيعاب الكامل، وفشلت فى القضاء على ظاهرة الأمية، والتسرب - وغير ذلك من أهداف، كمية. ومن الناحية الكيفية أيضا، عجزت هذه الاستراتيجيات عن إعادة توزيع الدخل لصالح الفقراء بل أدت إلى تعميق التمايزات الطبقيّة، وعجزت عن الاستجابة النوعية لاحتياجات سوق العمل وغير ذلك من صور العجز والإخفاق.

وختاماً.. يمكن القول بأنه فى الوقت الذى ترتبط فيه أزمة النسق التعليمى بأزمة التخلف داخل المجتمع المصرى حيث تعد انعكاساً لهذه الأزمة البنائية الشاملة.. فإنها تسهم أيضاً فى تكريس هذا التخلف عن طريق إعادة إنتاج الأوضاع القائمة ونمط العلاقات الاجتماعية السائدة، وما زالت أزمة النسق التعليمى مستمرة فى إعادة إنتاج التخلف وتكريسه. وفى نفس الوقت فإن حالة التخلف ما زالت أيضاً مستمرة فى تريك النسق التعليمى نحو مزيد من الأزمة.



هوامش الفصل السابع

- (١) د. حامد عمار: في اقتصاديات التعليم، دار المعرفة، ط/٢، ١٩٦٨، ص ٥١.
- (٢) د. زينب محمد فريد، دراسات في التربية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٢، ص ٧.
- (٣) المرجع السابق، ص ١٣.
- (٤) سهام نعيم أحمد: للتعليم الجامعي والتنمية في المجتمع المصري، دراسة تحليلية لعلاقة للتعليم الجامعي بتخطيط القوى العاملة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، ١٩٩٣، ص ٤٨٥.
- (٥) د. سعيد إسماعيل علي: الفكر التربوي العربي الحديث، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، عدد (١١٣)، مايو، ١٩٨٧، ص ٣٥-٣٦.
- (٦) د. سعيد إسماعيل علي: فلسفات تربوية معاصرة، عالم المعرفة، الكويت، عدد (١٩٨)، يونيو ١٩٩٥، ص ١٦١-١٦٢.
- (٧) د. حامد عمار: في تطوير القيم التربوية، رأى آخر، دار سعد الصباح، القاهرة، ط/١، ١٩٩٢، ص ٧٢.
- (٨) تقرير مجلس الشورى: " الجامعات حاضرها ومستقبلها"، مؤسسة دار الشعب للصحافة والطباعة والنشر، التقرير رقم (٢٩)، ديسمبر ١٩٨٥، ص ٣٧.
- (٩) د. إسماعيل صبرى عبد الله: مصر التي نريدها، تقرير سياسى وبرنامج مرحلى، دار الشروق، القاهرة، بيروت، ط/١، ١٩٩٢، ص ١١١، ١١٢.
- (١٠) الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، تعدادات السكان الأعوام: ١٩٦٠، ١٩٧٦، ١٩٨٦.
- (١١) سامية مصطفى كامل: التعليم، سوق العمل، بطالة المتعلمين، فى: البطالة فى مصر، مرجع سابق، ص ٦٢٢، ٦٢٣.
- (١٢) البنك الدولى للإنشاء والتعمير: تقرير التنمية فى العالم، ترجمة: مركز الاهرام للترجمة العلمية، ١٩٨٨، ص ٣١٤.
- (١٣) تقرير التنمية فى العالم، ١٩٨٣، ص ٢١٠.
- (١٤) المرجع السابق، ص ٢١٠.
- (١٥) د. كمال المنوفى: للتعليم فى الخطاب السياسى المصرى، مرجع سابق، ص ٢٣٨.
- (١٦) وردت هذه الإحصاءات فى مجلة الأهرام الاقتصادى - عدد (٧٩٩) - ١٩٨٤/٥/٧، ص ٣٢.
- (١٧) دراسة حول " أثر تطور التعليم وتغيرات السكان فى تشكيل قوة العمل"، تحقيق هيثم سعد الدين، مجلة الأهرام الاقتصادى، العدد (٧٩٩)، ١٩٨٤/٥/٧، ص ٣٢.

- (١٨) أحمد رفعت عبد اللطيف : دور التعليم الزراعى فى التنمية الاقتصادية فى مجتمع الجمهورية العربية المتحدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- (١٩) ابتيام محمد حسن: تقييم خطط التعليم العام فى إطار خطط للتنمية الاقتصادية والاجتماعية فى جمهورية مصر العربية فى الفترة من ١٩٥٢-١٩٨٧، دراسة تاريخية مقارنة رسالة دكتوراه غير منشورة بكلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩١.
- (٢٠) سهام نعيم أحمد : التعليم الجامعى والتنمية فى المجتمع المصرى، دراسة تحليلية لعلاقة التعليم للجامعى بتخطيط القوى العاملة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، ١٩٩٣.
- (٢١) د. عبد العظيم أنيس، التعليم فى زمن الانفتاح، مرجع سابق، ص ٦٣.
- (٢٢) تقرير وزارة التربية والتعليم، تقرير عن تطور التربية فى ج.ع.م عن العام الدراسى ١٩٥٨/٥٧، القاهرة، ١٩٥٨، ص ص ٣٧-٣٨.
- (٢٣) للمرجع السابق، ص ص ٣١-٣٢.
- (٢٤) المرجع السابق، ص ٤٤.
- (٢٥) المرجع السابق، ص ٤٧.
- (٢٦) د. عبد العظيم أنيس - التعليم فى زمن الانفتاح، مرجع سابق، ص ٢٥.
- (٢٧) همام بدرولى زيدان : دراسة تقيومية لخريجي المدارس الفنية الصناعية نظام السنوات الخمس، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٣.
- (٢٨) د. أماني قنديل : للتعليم وتدريب التسمينيات، مرجع سابق، ص ٥٨.
- (٢٩) عبد السلام نويرة: آثار التكيف الهيكلى على التوزيع الاجتماعى للفرص التعليمية فى مصر، بحث منتم إلى المؤتمر السادس "ثانى بقسام الاجتماع، كلية الآداب، جامعة القاهرة عن : "الاثار الاجتماعية" بحف الهيكلى"، فى الفترة من ١٥-١٦/٥/١٩٩٥، ص ٢٧.
- (٣٠) د. سعيد محمد محمد السعيد: تقييم التعليم الثانوى الزراعى بمصر فى ضوء متطلبات التنمية الزراعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة مصرى للمناهج وطرق التدريس، ١٩٩٨.
- (٣١) د. مصطفى حسين عبد الجليل: الكفاية الخارجية للتعليم الثانوى الصناعى فى مصر، دراسة تتبعية لبعض خريجيه، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨١.
- (٣٢) سهام نعيم، التعليم الجامعى والتنمية فى المجتمع المصرى، مرجع سابق.
- (٣٣) د. حامد عامر: فى بناء الإنسان العربى، دار سعاد الصباح، القاهرة، ط١، ١٩٩٢، ص ص ١٨٧-١٨٨، ص ٢١٤.

- (٣٤) المرجع السابق، ص ٥٧.
- (٣٥) المرجع السابق، ص ١٩٢.
- (٣٦) استراتيجية تطوير التعليم، مرجع سابق، ص ٤٩.
- (٣٧) وزارة التعليم : مبارك والتعليم، نظره إلى المستقبل، مطابع روز اليوسف الجديدة، يوليو ١٩٩٢، ص ٢٧.
- (٣٨) المرجع السابق، ص ص ٣٠-٣١.
- (٣٩) د. حامد عمار : في تطوير القيم التربوية، مرجع سابق، ص ١٢٤.
- (٤٠) المجالس القومية المتخصصة : هياكل وأنماط التعليم الجامعي وتطور التعليم الجامعي في مصر، ١٩٨٠، مرجع سابق، ص ٣٨.
- (٤١) المرجع السابق، ص ٣٨.
- (٤٢) عبد السلام نويز، مرجع سابق، ص ٥.
- (٤٣) د. لطفى بركات أحمد، في فلسفة التربية، مرجع سابق، ص ص ١٤٠-١٤١.
- (٤٤) سلامة صابر محمد العطار : التعليم غير النظامي وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي في ج.م.ع، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية للتربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٩، ص ص ١١٥-١١٦.
- (45) Mary Mcdonald: "Egyptian Education and Devel
5, No.1, 1986, pp. 67-68.
- (٤٦) د. سعيد إسماعيل على محنة التعليم في مصر، مرجع سابق، ص ١٣١.
- (٤٧) على السيد الشخيري : تكافؤ الفرص التعليمية والسياسة التعليمية في مصر، دراسات تحليلية نقدية، مرجع سابق، ص ٢٢١.
- (48) Mary Mcdonald, op, cit, p.68.
- (٤٩) د. حامد عمار، تطوير القيم التربوية، مرجع سابق، ص ص ١٠٦، ١٠٧.
- (٥٠) د. إبراهيم العيسوي : المأزق والمخرج، مرجع سابق، ص ١٤.
- (٥١) د. فؤاد مرسي : هذا الانفتاح الاقتصادي، مرجع سابق، ص ١٣٩.
- (٥٢) د. عبد العظيم أنيس، للتعليم في زمن الانفتاح، مرجع سابق، ص ٣١.
- (٥٣) د. عادل عازر (إشراف) : تكافؤ الفرص في السياسة التعليمية في مصر، مرجع سابق، ص ٧٦.
- (٥٤) د. عبد العظيم أنيس، مرجع سابق، ص ٣١.
- (٥٥) د. عبد العظيم أنيس، مرجع سابق، ص ١١٤.
- (٥٦) الدراسات نقلًا عن : د. فزيع نصيف الأيوبي : سياسة التعليم في مصر، دراسة سياسية وإدلرية، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، الأهرام، ١٩٧٨، ص ٧٢، ٧١.

- (٥٧) محمود عبد الرزاق شفتى: دور الجامعة فى تكوين الصفوة المصرية، المجلة القومية للبحوث الاجتماعية، ٣٠٢، ١٩٦٨، نقلًا عن د. نزيه الأيوبى، مرجع سابق، ص ٧٢.
- (٥٨) د. نزيه الأيوبى، مرجع سابق، ص ص ٧٢-٧٣.
- (٥٩) د. عبد الباسط عبد المعطى: التعليم وتزييف الوعى الاجتماعى، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد (٤)، للمجلد (١٢)، ١٩٨٤، ص ٦١.
- (٦٠) منيحة محمد محمد السطفى: العلاقة بين التعليم و عراك المهنى الاجتماعى، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، ١٩٨٠.
- (٦١) وزارة التربية والتعليم، تقرير عن تطور التربية والتعليم فى ج.م.ع فى العام ١٩٦٣/٦٢ - ١٩٦٣ - ص ١٢.
- (٦٢) د. نزيه الأيوبى، مرجع سابق، ص ٧٢.
- (٦٣) د. سعيد إسماعيل على : محنة للتعليم فى مصر، مرجع سابق، ص ١٣٢.
- (٦٤) د. أماني قنديل: التعليم وتحديات التسعينيات، فى : د. على الدين هلال، د. عبد المنعم سعيد (تحرير): مصر وتحديات التسعينيات، أعمال المؤتمر السنوى الثالث للبحوث السياسية، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩٢، ص ص ٦٤ - ٦٥.
- (٦٥) محمد سيد حافظ فرد : فى سوسيولوجية للتعليم عن : " العلاقة بين التفوق الدراسى والتميزات الاجتماعية الاقتصادية"، دراسة ميدانية فى قرية مصرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، ١٩٨٠.
- (٦٦) منيحة محمد محمد السد : " العلاقة بين التعليم والحراك المهنى الاجتماعى" رسالة دكتوراه غير منشور . كلية الآداب، جامعة عين شمس، ١٩٨٠.
- (٦٧) على على عبد ربه حسن : " تكاليف التعليم فى سنة للثانوية العامة وعلاقتها بتكافؤ فرص القبول بالتعليم الجامعى فى مصر"، القاهرة، مجلة التربية والتنمية، السنة الثانية، العدد (٣)، مايو، ١٩٩٣.
- (٦٨) دراسة على عبد ربه، مرجع سابق، ص ١٦.
- (٦٩) تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، المجالس القومية المتخصصة، الدورة (١٨)، ١١/٩٠، ص ٧١.
- (٧٠) المرجع السابق، ص ٧٢.
- (٧١) المرجع السابق، ص ٧٢.
- (٧٢) د. عادل عازر (إشراف)، مرجع سابق، ص ٣٧.
- (٧٣) المسح الاجتماعى الشامل للمجتمع المصرى، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنسية، القاهرة، المجلد (٩)، ١٩٨٥، ص ١٧٦.
- (٧٤) ساميه مصطفى كامل، مرجع سابق، ص ٦٢٢، ٦٢٣.

- (٧٥) د. سعيد إسماعيل على: إبتهم يخربون التعليم، كتاب الأهلى، عدد(٩)، يناير، ١٩٨٦، ص ١٤٩.
- (٧٦) للمرجع السابق، ص ١٥٢.
- (٧٧) د. لطفى بركات : فى فلسفة التربية، مرجع سابق، ص ص ١٣٩-١٤٠.
- (٧٨) المرجع السابق، ص ١٤١.
- (٧٩) مؤتمر التعليم الثانوى، لجنة التأليف والترجمة والنشر، الجامعة الأمريكية، ١٩٥٥، ص ص ٢٨-٢٩.
- (٨٠) د. لطفى بركات، مرجع سابق، ص ١٣٨.
- (٨٣) كمال حامد مغيث: الازواجية التعليمية فى مصر وأثرها على التماسك الوطنى، فى : أحمد عبد الله (محرر): هموم مصر ولزمة العقول الشابة، مركز الجيل للدراسات الشبابية والاجتماعية، ط١/، ١٩٩٤، ص ٤٠٣.
- (٨٢) د. سعيد إسماعيل على " عندما يسيطر الطفوليون على التعليم"، صوت العرب، ١٩٨٦/٩/٧.
- (٨٣) المرجع السابق، ص ١٢٨.
- (٨٤) د. كمال المنوفى : " التعليم فى الخطاب السياسى "، مرجع سابق، ص ٢٤٢.
- (٨٥) د. عبد الفتاح تركى وآخرون : مفاهيم أساسية فى التربية، القاهرة مكتبة المعارف الحديثة، ١٩٨٤، ص ٣٢.
- (٨٦) المرجع السابق، ص ص ٣٣ - ٣٤.
- (٨٧) المرجع السابق، ص ٣٥.
- (٨٨) غادة قضيب البان : مرجع سابق، ص ٧١.
- (٨٩) المرجع السابق - ص ٧١ - ٧٢.
- (٩٠) المرجع السابق - ص ص ٧٤ - ٧٧.
- (٩١) الجمهورية العربية المتحدة دستور ٢٥ مارس، مصلحة الاستعلامات، القاهرة، ١٩٦٤ - للمواد : ٣٨ ، ٣٩.
- (٩٢) كمال المنوفى : التعليم فى الخطاب السياسى المصرى، مرجع سابق، ص ١٥٥.
- (٩٣) سعيد إسماعيل على : مستقبل التعليم المصرى، الهلال، عدد يناير/ ١٩٩٢، ص ١٨٥.
- (٩٤) " الأهداف والمستويات فى التربية والتعليم "، تقرير صادر عن وزارة التربية والتعليم، إدارة الشؤون العامة، ١٩٥٥، ص ص ٧ - ٨.
- (٩٥) د. سعيد إسماعيل على : التعليم فى مصر، كتاب الهلال، مرجع سابق، ص ٣٤٣.
- (٩٦) دستور جمهورية مصر العربية لسنة ١٩٧١، الهيئة العامة للاستعلامات، القاهرة، للمواد : ١٨ ، ٢٠.

- (٩٧) دستور جمهورية مصر العربية لسنة ١٩٨٠، الهيئة العامة للاستعلامات، المواد : ٢٠، ١٨.
- (٩٨) د. كمال المنوفى، التعليم فى الخطاب السياسى المصرى، مرجع سابق، ص ص ٢٠٨-٢١٣.
- (٩٩) منحة السقطى: ملامح تطور سياسة التعليم العالى مع التركيز على الجامعات، مرجع سابق، ص ص ١١٢-١١٤.
- (١٠٠) د. سعيد إسماعيل على: مستقبل التعليم المصرى، مرجع سابق، ص ١٨٦.
- (١٠١) د. ثبل بدران : الجامعة المفتوحة وديمقراطية التعليم، الهلال، إبريل، ١٩٩٢، ص ص ١٦-١٧.
- (١٠٢) المرجع السابق، ص ص ١٨-١٩.
- (١٠٣) د. أحمد إسماعيل حجي: نظام التعليم فى مصر، مرجع سابق، ص ١٣٥.
- (١٠٤) د. نزيه الأيوبى : سياسة للتعليم فى مصر، مرجع سابق، ص ص ٢٢-٢٣.
- (١٠٥) المرجع السابق، ص ٢٢.
- (١٠٦) د. عبد الباسط عبد المعطى، التعليم وتزيف الوعي الاجتماعى، مرجع سابق، ص ص ٦٩، ٧٣.
- (١٠٧) د. حسنين توفيق إبراهيم : التوجهات السياسية فى كتب التربية الدينية الإسلامية، فى : كمال المنوفى (محرر)، التعليم والتنشئة السياسية فى مصر، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩٤، ص ص ٢٨٠-٢٨١.
- (١٠٨) د. أماني قنديل، التعليم وتحديات التسمينات، مرجع سابق، ص ٦٠.
- (١٠٩) د. على الدين هلال، د. كمال المنوفى : فى التنشئة السياسية، القضايا النظرية والقرائ المصرى، فى: كمال المنوفى (محرر)، التعليم والتنشئة السياسية فى مصر، مرجع سابق، ص ص ٢٠-٢١.
- (١١٠) د. أماني قنديل، للتعليم والسياسة والتدريس، إطار نظرى، فى: أماني قنديل (محرر)، سياسة التعليم الجامعى فى مصر، مرجع سابق، ص ٨.
- (١١١) د. سعيد إسماعيل على، منحة التعليم فى مصر، مرجع سابق، ص ٨٩-٩٢.
- (١١٢) د. سعيد إسماعيل على، إتهم يخربو التعليم، مرجع سابق، ص ٢٢.
- (١١٣) د. محمد أبو الإسعاد : سياسة التعليم فى مصر تحت الاحتلال البريطانى، (١٨٨٢-١٩٢٢)، طيبة للدراسات والنشر، ب.ت، ص ١٢٨.

الختام

حاولت الدراسة منذ البداية التركيز على إلهى الأزمات الاجتماعية وهى أزمة النسق التعليمى حيث استهدفت تحليل واقع التعليم فى المجتمع المصرى خلال الفترة من عام ١٩٥٢ وحتى بداية عام ١٩٩٠. وذلك من أجل تشخيص أزمة هذا النسق، والتعرف على طبيعة رؤية صانع القرار التعليمى للأزمة وأسلوب إدارته لها، على أساس أن النسق التعليمى فى مصر يعانى أزمة حقيقية لها مؤشرات أو أعراضها الخارجية، وعواملها الأساسية. ولتحقيق هذا الهدف حاولت الدراسة الكشف عن مفهوم الأزمة فى نظريات علم الاجتماع والتى لتوضح منها اختلاف معنى هذا المفهوم باختلاف الاتجاهات النظرية فى علم الاجتماع ما بين اتجاه راديكالى يرى الأزمة تجسيدا لتناقض التناقضات الداخلية للنظام الاجتماعى، واتجاه مثالى أو محافظ يرى الأزمة من منظور التوازن باعتبارها تمثل إحدى الظواهر العارضة والموقته التى تهدد توازن النسق الاجتماعى. ومن ثم ينظر إليها كحالة من حالات اختلال توازن النسق.

وقد تمكنت الباحثة من خلال استعراض مفهوم الأزمة لدى الاتجاهات النظرية المختلفة فى علم الاجتماع، من تحديد موقف الدراسة من الرؤية السوسولوجية للأزمة، وبلورة التوجه النظرى الملائم لهذه الدراسة وهو الاتجاه الراديكالى. وقد ساعد هذا الاتجاه الذى تبنته الدراسة بالفعل فى تحليل الظاهرة موضع الدراسة، وإتاحة أدوات التحليل الملائمة للإقتراب منها علاوة على أنه قدم صياغة نظرية لمفهوم الأزمة. كذلك، فإن المنهج الذى تبنته الدراسة فى إطار هذا الاتجاه النظرى وهو المنهج الجدلى، قد أتاح إمكانية تحليل طبيعة العلاقة القائمة بين أزمة النسق التعليمى كأزمة اجتماعية، وبين الأزمة البنائية الشاملة داخل المجتمع المصرى من حيث انعكاسات هذه الأزمة على النسق التعليمى. ومن ناحية أخرى، أتاح المنهج الجدلى القدرة على تحليل طبيعة العلاقة الجدلية القائمة بين أزمة النسق

التعليمي والأزمة داخل الأنساق الاجتماعية الأخرى، وهي العلاقة التي حاولت الدراسة من خلالها تشخيص أزمة النسق التعليمي فيما تكشف عنه تلك العلاقة من ضعف التفصيل بين هذا النسق والأنساق الاجتماعية الأخرى.

وفى ضوء التناول النظري لمفهوم الأزمة خلصت الدراسة إلى تعريف محدد لمفهوم الأزمة الاجتماعية، وهو تعريف يرى الأزمة باعتبارها: " تلك المرحلة التي تتفاقم عندها التناقضات الداخلية للنسق الاجتماعي. وأنها تتجسد في بعض الأعراض أو المؤشرات الخارجية التي يمكن إدراكها من خلال الملاحظة الحسية ويستدل من خلالها على وجود الأزمة. وأن هناك نمطين من الأزمات وفقا للمستوى الذي تحدث عنده الأزمة، فهناك أزمة جزئية تحدث على مستوى أحد الأنساق الاجتماعية الفرعية داخل المجتمع. وهناك أزمة بنائية وهي أزمة هيكلية شاملة تحدث على مستوى المجتمع ككل".

وقد تم تطبيق هذا المفهوم على أزمة النسق التعليمي كأزمة اجتماعية حيث طرحت الدراسة عددا من الأهداف والتساؤلات الرئيسية والفرعية التي حاولت الإجابة عنها باستخدام الأسلوب التاريخي، وإعادة تحليل الإحصاءات ونتائج البحوث والدراسات السابقة حول أزمة التعليم من جوانبها المختلفة، إلى جانب تحليل الوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التعليم خلال الفترة موضع الدراسة تحليلا كيفيا باستخدام أسلوب تحليل المضمون. ومن خلال تحليل أزمة النسق التعليمي، على مدار فصول الدراسة، أمكن استخلاص عدد من الإجابات عن تساؤلات الدراسة، وذلك على النحو التالي :

(١) فيما يتعلق بالتساؤل الأول : ويدور حول : مدى قدرة النسق التعليمي على تحقيق أهدافه التنمائية والاجتماعية وهل اختلفت قدرته على تحقيق هذه الأهداف باختلاف المراحل المعنية بها للدراسة وهما مرحلتا التوجه الاشتراكي والتوجه الليبرالي :

خلصت الدراسة إلى عجز النسق التعليمي عن تحقيق أهدافه الاقتصادية المتمثلة في تلبية احتياجات سوق العمل وعملية التنمية

الاقتصادية، وهو ما تدل عليه المؤشرات التي عرضت لها الدراسة كمؤشرات لأزمة النسق التعليمي مثل ارتفاع نسبة البطالة وخاصة بطالة المتعلمين. وقد تركزت معدلات البطالة العالية بين ذوى المستويات التعليمية المرتفعة خلال مرحلة التوجه الليبرالي بينما انخفضت هذه المعدلات بين الفئات ذات المستوى التعليمي المرتفع خلال مرحلة التوجه الاشتراكي. مما يؤكد أن الخلل القائم بين النسق التعليمي وسوق العمل كان أكثر عمقا خلال المرحلة الليبرالية، ومن ثم ضعفت قدرة النسق التعليمي على تحقيق هدفه الاقتصادي خلال هذه المرحلة مقارنة بالمرحلة الاشتراكية.

كذلك خلصت الدراسة إلى عجز النسق التعليمي عن تحقيق هدفه الاجتماعي المتمثل في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص وهو ما تدل عليه المؤشرات التي عرضت لها للدراسة ممثلة في نسب الاستيعاب، والتسرب، وتعدد فترات اليوم الدراسي، وبرغم ارتفاع هذه النسب بشكل عام خلال مرحلتى الدراسة، إلا أنه يمكن القول بأن نسب التسرب كانت تتجه نحو الانخفاض خلال مرحلة التوجه الاشتراكي بينما اتجهت نحو الارتفاع خلال مرحلة التوجه الليبرالي.

ويمكن القول بشكل عام بأن طبيعة أزمة النسق التعليمي لم تختلف بين مرحلتى التوجه الاشتراكي، والتوجه الليبرالي وهو ما تدل عليه مؤشرات الأزمة التي عرضت لها للدراسة حيث لم تختلف هذه المؤشرات الدالة على الأزمة، أى لم تختلف أعراض الأزمة ومن ثم لم تختلف طبيعتها. غير أنه يمكن القول باختلاف حدة الأزمة بين مرحلتى الدراسة حيث زادت حدتها خلال مرحلة التوجه الليبرالي وهو ما تدل عليه أيضا مؤشرات الأزمة التي تشير إلى أن النسق التعليمي خلال مرحلة التوجه الاشتراكي كان أكثر قدرة على تحقيق أهدافه مقارنة بمرحلة التوجه الليبرالي.

(٢) أما التساؤل الثاني للدراسة فقد دار حول : طبيعة رؤية صانع القرار التعليمي للأزمة وأسلوب إدارته لها وهل اختلفت أساليب إدارة الأزمة من مرحلة لأخرى من مراحل الدراسة ؟

خلصت للدراسة هنا إلى أن السمة السائدة في التصور المطروح لأزمة التعليم - كما وردت في الوثائق التعليمية - هو إقتصاره على الجانب الفني من النسق التعليمي، وهو الجانب المتعلق باكتظاظ المناهج، واعتماد أساليب وطرق التدريس على التلقين والحفظ، ونقص تدريب المعلم، والعجز في المباني المدرسية، وتخلف نظم الامتحانات وأساليب التقويم، والأمية، وعدم تحقيق الاستيعاب الكامل، وسَّافة الفصول، ونقص الاعتمادات المالية المخصصة للتعليم.. إلى آخر ذلك.

ولم يختلف تشخيص الأزمة بين مرحلتى التوجه الاشتراكي، والتوجه الليبرالي لدى صانعي القرار التعليمي.. حيث استمرت رؤيته الأزمة من خلال نفس المشكلات السابقة، منذ الخمسينيات وحتى بداية التسعينيات، وهي الفترة المعنية بها الدراسة.

وفيما يتعلق بأسلوب إدارة الأزمة، فقد خلصت الدراسة إلى أنه برغم عدم اختلاف أسلوب إدارة الأزمة بين مرحلتى الدراسة من حيث ملامحه وسماته العامة، إلا أن الهدف النهائي الذي اتجه صانعو القرار التعليمي نحو تحقيقه من إدارة الأزمة قد اختلف في المرحلتين.

فقد اتجهت الإجراءات العملية المتخذة لتحقيق أهداف السياسة التعليمية خلال مرحلة التوجه الاشتراكي نحو تحقيق تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية من خلال العديد من القرارات التنفيذية التي عرضت لها الدراسة. بينما اتجهت الإجراءات العملية لتحقيق أهداف السياسة التعليمية خلال مرحلة التوجه الليبرالي عكس هذا الاتجاه وخاصة في تزايد الاعتماد على التمويل الأجنبي، والقروض والمساعدات الخارجية، وما تمليه من شروط اتجهت بالتعليم إلى تحقيق أهداف مناقضة لتلك التي تكافؤ الفرص.

كذلك خلصت الدراسة إلى أن أزمة الأزمة تتم من خلال منح جزئي يقود إلى طرح حلول مؤقتة، وذلك خلال مرحلتى الدراسة (الإشترابية والليبرالية)، وهي حلول لا تحل مواجهة حاسمة للأزمة وإنما تعمل فقط على تأجيلها.

(٣) أما التساؤل الثالث فقد لخص بكيفية انعكاس الأزمة البنائية في المجتمع المصري على أزمة النسق التعليمي ودور كل من المتغيرات الخارجية، والداخلية في الأزمة البنائية وأزمة التعليم، ومدى تباين تأثير هذه المتغيرات من مرحلة لأخرى من مراحل الدراسة ؟

وهنا خلصت الدراسة إلى أن أزمة التعليم في المجتمع المصري هي جزء لا يتجزأ من أزمته البنائية الشاملة وهي أزمة التخلف، حيث تشكل أزمة النسق التعليمي انعكاساً للأزمة البنائية التي شهدتها المجتمع المصري منذ الفترة الاستعمارية. وأن آليات النظام الدولي - كعامل خارجي - قد لعبت دوراً محورياً في تكريس أزمة التخلف وأزمة التعليم وذلك باستخدام أساليب غير مباشرة لاختراق المجتمع المصري مثل عقد الاتفاقيات التجارية، والاستثمارات الأجنبية، والمنح والقروض المشروطة. وهي أساليب ساعدت على تفكيك الترابط العضوي بين القطاعات الداخلية للمجتمع المصري ومن بينها قطاع التعليم في نفس الوقت الذي أدت فيه إلى ربط هذه القطاعات بالقطاعات المحلية

داخل المجتمعات الرأسمالية المتقدمة. فضلاً عن الشروط التي تفرضها القروض والمساعدات الخارجية والتي يكون لها تأثيرها المباشر على النسق التعليمي داخل المجتمع المصري. وقد اتضح تأثير هذه القروض من خلال بعض الشروط المتمثلة في تخفيض الإنفاق على قطاع الخدمات الاجتماعية ومن بينها قطاع التعليم، وما ترتب على تخفيض الإنفاق من مشكلات عديدة عانى منها قطاع التعليم في مصر.

وإلى جانب الدور الذي لعبته وتلقبه الضغوط الخارجية للنظام الدولي في تكريس أزمة التخلف وأزمة التعليم، تلعب البنية الاقتصادية - الاجتماعية الداخلية دوراً لا يقل أهمية عن دور للنظام الدولي.

فقد خلصت الدراسة إلى أن اختلاف سمات البنية الداخلية خلال مرحلتى الدراسة (الاشتراكية والليبرالية) قد أدى إلى اختلاف حدة أزمة النسق التعليمي بين المرحلتين، وإن لم تؤد إلى اختلاف طبيعة الأزمة. فقد ساعدت طبيعة البنية الاقتصادية - الاجتماعية بخصائصها خلال مرحلة

التوجه الاشتراكي على إضعاف دور النظام الدولي والضغط التي يمارسها، وأخفقت الكثير من محاولاته لاختراق المجتمع المصري. فضلا عما جرى من محاولات أيضا لتحويل البنية الاقتصادية للمجتمع من بنية متخلفة وتابعة للنظام الرأسمالي إلى بنية مستقلة ومتطورة إلى حد كبير. وتحويل البنية الاجتماعية من بنية تنقسم في أهم ملامحها بالظلم الاجتماعي وسوء توزيع الدخل والتناقض الطبقي للماد - قبل الثورة - إلى بنية تقوم أساسا على تحقيق العدل الاجتماعي والعدالة التوزيعية وتكافؤ الفرص بعد الثورة. وقد ساعدت طبيعة هذه البنية على الحد من أزمة التخلف، مما كان له انعكاسه على أزمة النسق التعليمي خلال هذه المرحلة حيث توحدت نظم التعليم، وكان هناك تجانس بين مكونات النسق التعليمي.

وخلال مرحلة التوجه الليبرالي تأسست بنية اقتصادية - اجتماعية مختلفة في خصائصها عن المرحلة السابقة ساعدت على تهديد المناخ الداخلي بحيث أصبح أكثر استجابة للضغوط الخارجية التي يمارسها النظام الدولي من ناحية، ومن ناحية أخرى اتسمت هذه البنية بخصائص أدت إلى إعادة تعميق الخلل الهيكلي داخل المجتمع المصري، ومن ثم تعميق التخلف الذي كان له انعكاسه على أزمة النسق التعليمي خلال هذه المرحلة. فقد تعددت نظم وأنماط التعليم، وهو الأمر المترتب على فتح الباب أمام القطاع الخاص

في مجال التعليم، واتجه النسق التعليمي نحو الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص، وتعميق التمايزات الطبقية، وانخفضت نسباً لاتفاق على التعليم، فضلا عما أدت إليه الشروط المفروضة على المساعدات الخارجية - التي تزايد الاعتماد عليها خلال هذه المرحلة - من مشكلات عديدة داخل النسق التعليمي.

(٤) وفيما يتعلق بالتساؤل الرابع والأخير من الدراسة وهو المتعلق بطبيعة العلاقة القائمة بين النسق التعليمي والأنماط الاجتماعية الأخرى داخل المجتمع المصري وأيضا طبيعة العلاقة القائمة بين المكونات والعناصر الداخلية للنسق التعليمي :

فقد خلصت الدراسة إلى أن المجتمع المصرى يشهد بشكل عام ضعفا فى التفصيل بين النسق التعليمى وغيره من الأساق الاجتماعية الأخرى. غير أن مرحلة التوجه الاشتراكى كانت تشهد قدرا أكبر من التفصيل - أو الترابط العضوى - بين هذه الأساق مقارنة بمرحلة التوجه الليبرالى.

فقد شهدت مرحلة التوجه الاشتراكى إلى حد كبير - وعلى سبيل المثال - ترابطا عضويا بين النسق التعليمى والنسق الاقتصادى كما خلصت الدراسة. فى حين أسهمت طبيعة البنية الاقتصادية المساندة خلال مرحلة التوجه الليبرالى فى تفكيك هذا الترابط بين النسقين.

وفى ضوء ضعف التفصيل بين النسقين : التعليمى والاقتصادى - والذى كان سائدا بدرجة أقل خلال مرحلة التوجه الاشتراكى - تولدت كثير من المشكلات التعليمية التى أشارت إليها الوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التعليم. غير أن الوثائق التعليمية لم تشخص هذه المشكلات فى ضوء ضعف التفصيل بين النسق التعليمى والنسق الاقتصادى، وحصرت أسبابها فى النسق التعليمى فقط، ومن ثم كانت مواجهة هذه المشكلات مواجهة قاصرة إلى حد كبير. مثال ذلك: مشكلة عدم التوازن بين مخرجات النسق التعليمى واحتياجات سوق العمل، وهى المشكلة التى أثارته معظم الوثائق التعليمية وطرحته لها حولا متمثلة فى النهوض بالتعليم الفنى، أو الحد من القبول بالجامعات.. وغير ذلك من حلول لا تخرج عن نطاق النسق التعليمى ولا تضع فى اعتبارها طبيعة العلاقة القائمة بين النسق التعليمى والنسق الاقتصادى، وهى العلاقة التى

يعمل فى إطارها النسقين بمعزل عن الآخر ويرسم سياساته بدون مراعاة ظروف وإمكانيات النسق الآخر. وما يترتب على ذلك من عدم قدرة النسق الاقتصادى على توليد فرص العمل اللازمة لمخرجات النسق التعليمى. فى نفس الوقت الذى انفصل فيه النسق التعليمى أيضا عن تلبية احتياجات قطاعات الإنتاج الرئيسية داخل المجتمع المصرى وتم توجيهه لتلبية احتياجات القطاعات للرعية التى سيطرت على الاقتصاد المصرى خلال مرحلة التوجه الليبرالى.

وهكذا، خلصت الدراسة إلى أن إدارة أزمة النسق التعليمى بدون الأخذ فى الاعتبار تلك الروابط التى تربط المشكلات التعليمية المختلفة بأزمة

النسق الاقتصادي، يجعل احتمالات النجاح في مواجهة الأزمة، احتمالات ضعيفة إلى حد كبير. ونفس الأمر يقال عن العلاقة بين النسق التعليمي والأنساق الاجتماعية الأخرى.

كذلك خلصت الدراسة إلى عدم ترابط - وأحيانا تناقض - المكونات والعناصر الداخلية للنسق التعليمي، وهي الحالة التي برزت بشكل واضح خلال مرحلة التوجه للليبرالي. فالفلسفة التعريبية خلال هذه المرحلة كانت مشتقة من فلسفة المجتمع المصري التي أرستها ثورة يوليو وهي الفلسفة الاشتراكية، والتي انبثقت عنها الأهداف المعلنة للسياسة التعليمية. بينما تعمل السياسات التعليمية المطبقة في الواقع العملي، في اتجاه مضاد لأهدافها المعلنة، ومناقض للفلسفة التعليمية وفلسفة المجتمع. كذلك لم تشهد السياسات التعليمية صياغة ملائمة لها في برامج أو استراتيجيات يمكن أن تلبي احتياجات المجتمع المصري. وفضلا عن ذلك تتناقض العملية التعليمية - بمكوناتها الفرعية المتمثلة في المناهج والمقررات الدراسية، والطالب، والمعلم، وأساليب وطرق "تدريس" - مع الأهداف المعلنة لكل من الفلسفة التعليمية والسياسة التعليمية. فضلا عن تناقض المكونات الفرعية للعملية التعليمية من الداخل مع بعضها البعض.

ويترتب على تناقض مكونات النسق التعليمي من الداخل، إتباع أساليب عشوائية - وأحيانا متذبذبة - في إدارة أزمة هذا النسق حيث أن السياسة التعليمية التي يتم تطبيقها في الواقع العملي، تتبثق في أغلب الأحيان عن الرؤية أو الفلسفة الخاصة لصانع القرار التعليمي، وهي الفلسفة التي تتغير بتغيره، ومن ثم تتضارب أساليب إدارة الأزمة والحلول المطروحة لمواجهتها مع تغير وزراء التعليم.

* أما فيما يتعلق بالتنسيق العام للدراسة، فإنه يمكن إيجازها فيما

(١٠) يلي:

برغم اختلاف التوجه الأيديولوجي للنظام السياسي بين مرحلتى الدراسة، إلا أن تشخيص أزمة النسق التعليمي قد انحصر في نفس المشكلات التعليمية طوال المرحلتين: الاشتراكية والليبرالية. وهو تشخيص يجتزئ التعليم من سياق المجتمع العلم، بمعنى أنه يفقد

النظرة إلى التعليم في علاقته الجدلية بالأنساق والقطاعات الأخرى داخل المجتمع المصري.

وبناء على تشخيص النظام لأزمة التعليم واختزالها في مجرد مجموعة من المشكلات التعليمية، جاءت الحلول المطروحة لمواجهة الأزمة حلولاً جزئية، لا تأخذ في اعتبارها طبيعة العلاقات القائمة بين النسق الذئمي والأنساق الأخرى داخل المجتمع المصري.

٢ - برغم ما أبرزه تحليل الوثائق التعليمية من عدم اختلاف تشخيص أزمة النسق التعليمي بين مرحلتى التوجه الاشتراكي والتوجه الليبرالي، فضلاً عما أبرزه تناول مؤشرات الأزمة - كما عرضت لها الدراسة - من عدم اختلاف طبيعة الأزمة بين المرحلتين، إلا أنه يمكن القول باختلاف حدة الأزمة وهو ما تؤكد نسب ومعدلات مؤشرات الأزمة في المرحلتين. ويرجع اختلاف حدة الأزمة بين مرحلتى التوجه الاشتراكي والليبرالي إلى اختلاف حدة الأزمة البنائية في المجتمع المصري بين المرحلتين. حيث انخفضت حدة هذه الأزمة خلال مرحلة التوجه الاشتراكي مقارنة بالمرحلة الثانية، وذلك في إطار ما جرى من محاولات لتجاوز حالة التخلف في المجتمع المصري، وتحقيق تنمية مستقلة، وأيضاً محاولة تحقيق نوع من التفصل بين أنساق المجتمع ومن بينها النسق التعليمي.

٣ - إن إدارة النظام لأزمة النسق التعليمي ليست إدارة لجوهر الأزمة وإنما هي إدارة لأعراض الأزمة.

٤ - من الملامح أو السمات المميزة لأسلوب إدارة النظام لأزمة التعليم هو التعامل مع الأزمة باعتبارها مجموعة من المشكلات المنفصلة. بمعنى أن التعامل مع مشكلة تعليمية يتم دون أخرى أو التعامل مع أحد المشكلات التعليمية يتم بمعزل عن الجانب المرتبط بها من الأزمة داخل أى من الأنساق الاجتماعية الفرعية الأخرى. وبناء

على ذلك تجرى تعديلات وتطويرات جزئية بعيدة عن النظرة الكلية لمنظومة التعليم.

وتتمثل الحلول الجزئية فى التركيز مثلا على زيادة حجم الإنفاق على للتعليم وهى الخطوة التى إذا ما تمت بمعزل عما يمكن أن يقدم من حلول لبقية المشكلات التعليمية داخل النسق التعليمى، أو لبقية جوانب الأزمة خارج النسق التعليمى - وهى الجوانب القائمة فى الأنساق الفرعية الأخرى - تصبح زيادة حجم الإنفاق حلا عديم الجدوى. وهكذا بالنسبة لبقية الحلول المطروحة للمشكلات التعليمية.

وفى ضوء الملامح أو السمات السابقة التى يتميز بها أسلوب النظام فى إدارته لأزمة التعليم، والتى تؤكد عدم قدرة هذا الأسلوب على تجاوز الأزمة. وأيضاً فى ضوء التشخيص الذى قدمته الدراسة لأزمة النسق التعليمى وعواملها الأساسية، فإنه يمكن طرح بعض المبادئ التى يمكن الاستناد إليها - والاتطلاق منها - عند إدارة أزمة النسق التعليمى، والتى يجب أن تكون أساساً لفهم وتفسير أزمة هذا النسق. وتتمثل تلك المبادئ فيما يلى :

• ينبغي النظر إلى أزمة التعليم وتشخيصها كأزمة اجتماعية، أى فى إطار علاقاته الجدلية بالأنساق الاجتماعية الفرعية الأخرى ذات الصلة المباشر بالنسق التعليمى.

• أن إدارة أزمة التعليم إجهتها، لا تختلف فى جوهرها عن إدارة أية أزمة اجتماعية أخرى أو أى نموذج آخر من الأزمات الاجتماعية. ذلك أن الأزمة الاجتماعية داخل أى نسق إنما تتطلب إدارتها إدارة شاملة للأزمات الاجتماعية التى تحدث على مستوى الأنساق الأخرى. فالأزمات الاجتماعية بينها من التشابك والتداخل ما يجعلها تشكل فى النهاية " أزمة مركبة " وليست مجموعة من الأزمات المنفصلة، بحيث يمكن القول بأنها أزمة مجتمعية واحدة ذات

أبعاد أو جوانب متعددة: فلها الجانب الاقتصادى، والجانب السياسى، والجانب التعليمى وهكذا.

ومن ثم فإنه لا ينبغي التركيز على إحدى هذه الأزمات دون الأزمات الأخرى. فلا ينبغي التركيز على أزمة التعليم فى مرحلة، ثم التركيز على الأزمة الاقتصادية فى مرحلة ثانية، ثم التركيز على أزمة أخرى فى مرحلة ثالثة، وهكذا.

• أن إدارة أزمة التعليم كأزمة اجتماعية لابد أن تأتى فى إطار مواجهة شاملة لكل الأزمات الاجتماعية داخل المجتمع المصرى، وباستخدام أساليب بينها اتساق وتناغم لما بين هذه الأزمات من أسباب مشتركة، وعلاقات متداخلة ومتشابكة إلى حد كبير.

• يعتبر النسق الاقتصادى من أكثر الأنساق الاجتماعية تأثيراً على النسق التعليمى. وهو الأمر الذى برز بشكل واضح عند تناول أسلوب إدارة النظام للأزمة، حيث يحاول النظام فى إدارته لأزمة التعليم تحميل النسق التعليمى مسئولية كثير من المشكلات ذات الطبيعة الاقتصادية بالأساس. أى تكمن أسبابها فى النسق الاقتصادى، ومن ثم لا تكون مواجهتها من داخل النسق التعليمى. لذلك فإنه ينبغي التركيز بصفه خاصه على تحقيق نوع من التنسيق بين النسقين: التعليمى والاقتصادى بحيث يحدث تناسقاً بين معدلات النمو الاقتصادى المتحققة داخل قاعات النسق الاقتصادى ومعدلات النمو المتحققة داخل النسق التعليمى، بحيث ينمو الإنتاج فى القطاع الاقتصادى بمعدلات تتناسب مع النمو داخل قطاع التعليم حتى لا يحدث فائضا فى أحد النسقين. وإضافة إلى ذلك فإنه من الضرورى اتباع نمط من السياسات الاقتصادية القادرة على تحقيق العدالة الاجتماعية، ولا يكون تركيزها على زيادة الدخل القومى، ولكن أيضاً على التوزيع العادل لذلك الدخل.

فضلا على أنه من الواجب أن يكون اختيارها التكنولوجى ملائما لظروف وإمكانيات المجتمع المصرى وذلك من خلال تنمية التكنولوجيات المحلية وتطويرها.

وختاما : فإن ما يمكن أن تخلص إليه للدراسة من كل ما سبق هو أن مواجهة أزمة التعليم إنما تأتي عن طريق وجود التعليم كأحد مكونات الرئيسية ضمن استراتيجية قومية شاملة لتحقيق التقدم الاجتماعى بحيث تتم مواجهة الأزمة داخل كل أنساق المجتمع المصرى وفق هذه الاستراتيجية الشاملة، وخاصة وأن المواجهة الشاملة للأزمات الاجتماعية داخل المجتمع فى مرحلة زمنية واحدة ووفق استراتيجية قومية يمكن أن يساعد على توظيف التشابكات القائمة فيما بينها، ولا يدع مواجهة أى منها يتم على حساب المزيد من التدهور فى أزمة أخرى داخل قطاع آخر من قطاعات المجتمع أو نمق آخر من أنساقه الاجتماعية الفرعية.

وفى النهاية.. نأمل أن تكون هذه الدراسة جهدا يضاف إلى جهود سابقة من أجل معالجة أكثر جدوى لأزمة النسق التعليمى فى مصر، تقوم على نظرة شاملة للعلاقات الداخلية بين مكونات هذا النسق ولعلاقته ككل بالأنساق الأخرى فى المجتمع المصرى. وفى اعتقادنا أن مثل هذه الرؤية الشاملة ستكون عاملا فعالا فى تحقيق المعالجة المثلى للنسق التعليمى باعتباره نسقا محوريا فى عملية التنمية الشاملة على طريق تحقيق التقدم الاجتماعى للمجتمع المصرى.



المراجع

أولاً : مراجع باللغة العربية :

- (١) ابتسام محمد حسن : تقويم خطط التعليم العلم في إطار خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية في جمهورية مصر العربية في الفترة من ١٩٥٢-١٩٨٧، دراسة تاريخية مقارنة رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية للتربية، جامعة عين شمس ، ١٩٩١.
- (٢) د. إبراهيم العيسوى : في إصلاح ما أفسده الانفتاح، كتاب الأهلى، ع(٣) ، سبتمبر، ١٩٨٤.
- (٣) د. إبراهيم العيسوى : المازق والمخرج ، أزمة الاقتصاد المصرى وسبل مواجهتها، سلسلة المكتبة السياسية، حزب التجمع، كتاب غير دورى، الكتاب الخامس، القاهرة، مارس، ١٩٨٧ .
- (٤) د. إبراهيم العيسوى: المسار الاقتصادى فى مصر وسياسات الإصلاح، دراسات نقدية فى الأزمة الاقتصادية ، مركز البحوث العربية، القاهرة، ١٩٨٩ .
- (٥) د.إبراهيم العيسوى : قبلى التبعية فى الوطن العربى، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط١/١٩٨٩ .
- (٦) د. إبراهيم سعد الدين عبد الله : " النظام الدولى وآليات التبعية"، ملحق الأهرام الاقتصادى ، ع (٩٠٥)، ١٩٨٦.
- (٧) د. إبراهيم منكور (تصدير ومراجعة) : معجم العلوم الاجتماعية ، إعداد نخبة من الأساتذة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٥.
- (٨) د. أحمد إسماعيل حجي: نظام التعليم فى مصر، دراسة مقارنة، دار النهضة العربية ، القاهرة، ١٩٨٧ .
- (٩) أحمد بهاء الدين : شرعية السلطة فى العالم العربى ، دار الشروق، القاهرة، ١٩٨٤.
- (١٠) د. أحمد ثابت : الدولة والنظام العالمى، مؤثرات التبعية ومصر، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ط١/١٩٩٢.
- (١١) أحمد رفعت عبد اللطيف : دور التعليم الزراعى فى للتنمية الاقتصادية فى مجتمع الجمهورية العربية المتحدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس .
- (١٢) د. أحمد زايد : علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاميكية والنقدية، دار المعارف، القاهرة، ط١/١٩٨١.
- (١٣) د. أحمد زايد : البناء السياسى فى الريف المصرى ، تحليل لجماعات الصفوة القديمة والجديدة، دار المعارف، القاهرة، ط١/١٩٨١.

- (١٤) د. أحمد زايد: *الدولة في العالم الثالث، الرؤية السوسيولوجية*، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، القاهرة، ط/١، ١٩٨٥.
- (١٥) د. أحمد عيسى عبد البديع : " إدارة الأزمات الدولية ودبلوماسية القوة"، السياسة الدولية ، الأهرام، ع (١١١)، يناير/١٩٩٣.
- (١٦) د. أحمد عبد الله : *الطلبة والسياسة في مصر*، ترجمة: إكرام يوسف، سينا للنشر، القاهرة، ط/١، ١٩٩١.
- (١٧) د. أحمد عبد الله: *الجامع والجامعة، نقد الإسلاميين والمتقنين في مصر*، المركز المصري للعربي، القاهرة، ط/١، ١٩٩٤.
- (١٨) د. أحمد عبد الله (محرر) : *هموم مصر وأزمة العقول الشبابية* ، مركز الجيل للدراسات الشبابية والاجتماعية، القاهرة، ط/١، ١٩٩٤.
- (١٩) د. أحمد فتحي سرور : " هل نحن في حاجة إلى جامعة جديدة ؟"، الأخبار، ١٩٨٨/٥/١١ .
- (٢٠) د. أحمد فتحي سرور: " لنا أول من انتقد وهاجم نظام التعليم في مصر " ، الأخبار ، ١٩٩٠/٢/٢٢ .
- (٢١) د. أسامة الغزالي حرب : *الأحزاب السياسية في العالم الثالث*، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع(١١٧)، سبتمبر/١٩٨٧.
- (٢٢) د. أسامة الغزالي حرب : *تعميش العالم الثالث واحتمالات تعميش الوطن العربي*، في : *الوطن العربي والمتغيرات العالمية*، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ١٩٩١.
- (٢٣) د. إسماعيل صبرى عبد الله: *مصر التي نريدها*، تقرير سياسى وبرنامج مرحلي، دار الشروق، القاهرة، ط/١، ١٩٩٢.
- (٢٤) أ.ف كوفتو نوفيتش : *ثورة الضباط* ، دار في مصر ، ترجمة : عزة الخميسي، كتاب الأهالي، القاهرة، ع (٠) ، ديسمبر/١٩٩٠.
- (٢٥) البنك الدولي للإنشاء والتعمير : *تقرير التنمية في العالم لأعوام ١٩٨٣، ١٩٨٧، ١٩٨٨، ١٩٨٩، ٩١* . ترجمة : مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة.
- (٢٦) الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: *تعدادات السكان لأعوام: ١٩٦٠، ١٩٧٦، ١٩٨٦*، القاهرة .
- (٢٧) د. السيد الحسيني : *نحو نظرية إجتماعية نقدية*، مطابع سجل العرب، القاهرة ، ط/١، ١٩٨٢.
- (٢٨) د. السيد عليوه: *إدارة للصراعات الدولية*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٧ .

- (٢٩) ألكسندر وفيثس كريدر : " أزمة الحركة الشيوعية، مناعها وسبل الخروج منها" ، ترجمة: د. إيمان يحيى، الفكر العربى ، السنة (١٣) ، ع (٦٨) ، أيريل - يونيو، ١٩٩٢.
- (٣٠) اللجنة الأمريكية لتطوير التعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية، تقرير بعنوان (أمة معرضة للخطر وحتمية تطوير التعليم)، ترجمة: وحدة تنسيق العلاقات الخارجية بالمجلس الأعلى للجامعات ، أيريل ١٩٨٣.
- (٣١) اللجنة الوزارية للقوى العاملة: تقرير عن سياسة تعليم ، القاهرة، ١٩٦٥.
- (٣٢) المجالس القومية المتخصصة : هياكل وأنماط التعليم الجامعى وتطور التعليم الجامعى فى مصر، للمركز العربى للبحث والنشر، القاهرة، ١٩٨٠.
- (٣٣) المجالس القومية المتخصصة: سياسة التعليم، القاهرة، ١٩٨١.
- (٣٤) المجالس القومية المتخصصة : سياسة التعليم الجامعى ، دراسات وتوصيات ، القاهرة ، ١٩٨٦.
- (٣٥) المجالس القومية المتخصصة : تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، الدورة (١٨) ، ١٩٩١/٩٠ ، القاهرة ، ١٩٩٢.
- (٣٦) المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا: مذكرة فى سياسة إعداد التقنيين ، القاهرة، نوفمبر، ١٩٧٥.
- (٣٧) المركز القومى للبحوث التربوية: وزراء التعليم فى مصر وأبرز إنجازاتهم (١٨٣٧-١٩٧٩) ، القاهرة، ١٩٨٠ .
- (٣٨) المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية: المسح الاجتماعى الشامل للمجتمع المصرى (٥٢-١٩٨٠)، القاهرة ، ١٩٨٥.
- (٣٩) آمال السواح: النظرية الموسيولوجية عند تشارلز رايت ميلز، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد العلوم الاجتماعية، جامعة الإسكندرية، ١٩٧٥.
- (٤٠) د. أماتى قنديل (محرر): القطاع الخاص والسياسات العامة فى مصر، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٨٩.
- (٤١) د. أماتى قنديل (محرر): سياسة التعليم الجامعى فى مصر، الأبعاد السياسية والاقتصادية، مركز البحوث والدراسات السياسية ، جامعة القاهرة، ١٩٩١.
- (٤٢) د. أمير إسكندر: " البحث عن فلسفة للتعليم الجامعى" ، الفكر المعاصر، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، ع(٧٣)، مارس/١٩٧١.
- (٤٣) إميل دور كايم: فى تقسيم العمل الاجتماعى، ترجمة: حافظ الجمالى، اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع ، بيروت، ١٩٨٢.
- (٤٤) أنيس الصايغ (إشراف) : عبد الناصر وما بعد ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط١/ ١٩٨٠ .

- (٤٥) إيمان نور الدين أمين الشامي: دور المدرسة في التنشئة السياسية، دراسة حالة مقارنة بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩٠ .
- (٤٦) بنت هانسن وسهير رضوان: العمل والعمل الاجتماعي، مصر في الثمانينيات، مكتب العمل الدولي، جنيف ، دار المستقبل العربي، القاهرة، ١٩٨٣ .
- (٤٧) بوتو مور: تمهيد في علم الاجتماع ، ترجمة : د. محمد الجوهري وآخرون ، دار المعارف، القاهرة، ط٤/١٩٨٠ .
- (٤٨) بوتو مور: علم الاجتماع والنقد الاجتماعي، ترجمة وتعليق د. محمد الجوهري وآخرون، دار المعارف، القاهرة، ط١/١٩٨١ .
- (٤٩) بوتو مور: علم الاجتماع، منظور اجتماعي نقدي ، ترجمة وتقديم: د. عادل مختار الهولوي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ١٩٨٥ .
- (٥٠) جاك لوب : العالم الثالث وتحديات البقاء، ترجمة : أحمد فؤاد بلبع، سلسلة عالم المعرفة ، للمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ع (١٠٤)، أغسطس، ١٩٨٦ .
- (٥١) د. جلال أمين : المشرق العربي والغرب، بحث في دور المؤثرات الخارجية في تطور النظام الاقتصادي العربي والعلاقات الاقتصادية العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ، ط٢/١٩٨٠ .
- (٥٢) د. جلال أمين : معضلة الاقتصاد المصري، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط١/١٩٩٤ .
- (٥٣) جميل سليمي: "أزمة لنا : إعادة الانتاج الاجتماعي في المغرب" مراجعة: عبد الغفور لشوال، الوحدة . المغرب، السنة (٢)، ع (١٤)، نوفمبر/ ١٩٨٥ .
- (٥٤) جورج طرابيشي : " الخريطة التعليمية للوطن العربي " الوحدة ، المغرب، السنة (٢) ، ع (١٤) ، -١٩٨٥ / -١٩٨٥ .
- (٥٥) جونثان م . روبرتس : صنع القرار في الأزمات الدولية ، ترجمة مختارة ، مركز الدراسات الاستراتيجية ٥٩ ، المسلحة ، ب . ت .
- (٥٦) جي روشيه : مدخل الى علم الاجتماع . العلم ، الفعل الاجتماعي ، ترجمة : د. مصطفى نذمشيلي ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت ، ط١/ ، ١٩٨٣ .
- (٥٧) د. حامد عمار : في اقتصاديات التعليم ، دار المعرفة ، ط٢/ ، ١٩٦٨ .
- (٥٨) د. حامد عمار: في بناء الإنسان العربي ، دار سعاد الصباح ، القاهرة، ط١/١٩٩٢ .
- (٥٩) د. حامد عمار: في تطوير القيم التربوية، رأى آخر، دار سعاد الصباح، القاهرة، ط١/١٩٩٢ .

- (٦٠) د. حامد عمار: من قضايا الأزمة التربوية، وجهة نظر، دار سعد الصباح ، القاهرة، ط/١، ١٩٩٢.
- (٦١) د. حسن حسين البيلاوى : " تحرير الإنسان فى الفكر التربوى، دراسة فى تطور وتصنيف الاتجاهات المعاصرة فى علم اجتماع التربية" فى: الديمقراطية والتعليم فى مصر، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالاشتراك مع رابطة التربية الحديثة ، مطبوعات مجلة التربية الحديثة، دار الفكر المعاصر، ط ١/، القاهرة، ١٩٨٦.
- (٦٢) د. حسن نافعة : الأولويات الدولية المتغيرة والوطن العربى، فى: الوطن العربى والمتغيرات العالمية، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ١٩٩١.
- (٦٣) د. حسنين توفيق إبراهيم : " التوجهات السياسية فى كتب التربية للدينية الإسلامية "، فى د. كمال المنوفى (محرر)، التعليم والتثنية السياسية فى مصر، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩٤.
- (٦٤) دسوقي حسين عبد الجليل: الكفاية للخارجية للتعليم الثانوى الصناعى فى مصر، دراسة تتبعية لبعض خريجيه ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة عين شمس، ١٩٨١.
- (٦٥) رجب البنا: " التعليم وإعادة ترتيب أولويات التنمية" ، الأهرام، ٢٩/٣/١٩٩٢.
- (٦٦) د. رمزى زكى : فكر الأزمة، دراسة فى أزمة علم الاقتصاد الرأسمالى، مكتبة مدبولى، القاهرة، ط/١، ١٩٨٧.
- (٦٧) روبرت مايرو : الاقتصاد المصرى ١٩٥٢-١٩٧٢، ترجمة: د. صليب بطرس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٦.
- (٦٨) د. رؤوف عباس : جماعة النهضة القومية، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٨٦.
- (٦٩) ريتشارد نيكسون: الفرصة الساتحة ، ترجمة : د. أحمد صدقى مراد، دار الهلال، القاهرة، ب.ت .
- (٧٠) ريتشارد نيكسون : نصر بلا حرب ، مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة، ط/١، ١٩٨٨ .
- (٧١) د. زينب محمد فريد: دراسات فى التربية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٢.
- (٧٢) سامية للمعيد بغاغو : سياسة القبول بالجامعات ومدى تحقيقها لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، دراسة ميدانية على جامعة طنطا، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية للتربية، جامعة طنطا، ١٩٨٥.
- (٧٣) م. رايت ميلز: الخيال العلمى الاجتماعى، ترجمة: د. عبد الباسط عبدالمعطى، د. عادل الهوارى، دار المعرفة للجمعية، الاسكندرية، ١٩٨٧.

- (٧٤) د. سعيد الدين إبراهيم (محرر) : مصر فى ربيع قرن (٥٢-١٩٧٧)، معهد الإتماء العربى، بيروت، ١٩٨١.
- (٧٥) د. سعيد الدين إبراهيم: النظام الاجتماعى العربى الجديد، دراسة عن الآثار الاجتماعية للثروة النفطية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت/ط١، يناير، ١٩٨٢.
- (٧٦) د. سعيد الدين إبراهيم : مصر تراجع نفسها، دار المستقبل العربى، القاهرة، ١٩٨٣.
- (٧٧) د. سعيد إسماعيل على : محنة التعليم فى مصر، كتاب الأهالى، ع(٤)، نوفمبر، ١٩٨٤.
- (٧٨) د. سعيد إسماعيل على : " عندما يسيطر الطفيلون على التعليم " جريدة صوت العرب، القاهرة، ١٩٨٦/٩/٧.
- (٧٩) د. سعيد إسماعيل على: إتهم يخربون التعليم، كتاب الأهالى، ع (٩)، يناير، ١٩٨٦.
- (٨٠) د. سعيد إسماعيل على: دور الأزهر فى السياسة المصرية، كتاب الهلال، ع (٤٣١)، نوفمبر، ١٩٨٦.
- (٨١) د. سعيد إسماعيل على : " ماذا يبقى من ماضى الجامعة فى تفسير الحاضر وفى توجيه المستقبل "، الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس، المكتبة العربية للدراسات التربوية، دار الفكر العربى، المجلد (١٣)، ١٩٨٧.
- (٨٢) د. سعيد إسماعيل على: الفكر التربوى العربى الحديث، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع (١١٣)، مايو، ١٩٨٧.
- (٨٣) د. سعيد إسماعيل على : " عملية صنع القرار فى السياسة التعليمية "، فى : النظام السياسى المصرى، تحرير د. على الدين هلال ، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٨٧.
- (٨٤) د. سعيد إسماعيل على: " تغيير التعليم "، تغيير المجتمع "، الهلال، ع (٣)، مارس، ١٩٩١.
- (٨٥) د. سعيد إسماعيل على: " مستقبل التعليم المصرى "، الهلال، ع (١١٣)، يناير، ١٩٩٢.
- (٨٦) د. سعيد إسماعيل على : ظلمات ربوية معاصرة، عالم المعرفة، "جلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب"، الكويت، ع (١٩٨)، يونيو، ١٩٩٥.
- (٨٧) د. سعيد إسماعيل على : التعليم فى مصر، كتاب الهلال، ع (٥٣٩)، نوفمبر، ١٩٩٥.
- (٨٨) سعيد بن سعد مرطان : " معضلة الدولة النامية فى الخروج من مصيدة الدينون الخارجية "، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، المجلد (١٧)، ع (٤)، ١٩٨٩.

- (٨٩) سعيد عبد الخالق: إدارة الأزمات بين النظرية والتطبيق، رسالة دكتوراه مقدمة إلى كلية الدفاع الوطني، ١٩٨٨ .
- (٩٠) د. سعيد محمد محمد السعيد : "تقويم مناهج المدرسة الثانوية الزراعية بمصر في ضوء متطلبات التنمية الزراعية"، مجلة : دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع(٤)، يوليو، ١٩٨٨ .
- (٩١) سلامة صابر محمد العطار : التعليم غير النظامي وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي ج.م.ع، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٩ .
- (٩٢) د. سلامة صابر محمد العطار : " التعليم وسوق العمل، دراسة في كفاية التعليم الثانوي الصناعي في ضوء المتغيرات المجتمعية" : مجلة للتربية والتنمية، القاهرة، السنة(٢)، ع (٧)، مايو ، ١٩٩٤ .
- (٩٣) د. سلوى سليمان (محرر) : للبطلة في مصر، المؤتمر الأول لقسم الاقتصاد، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٨٩ .
- (٩٤) د. سليمان نسيم : صياغة التعليم المصري الحديث، نور القوى السياسية والاجتماعية والفكرية (١٩٢٣-١٩٥٢)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٤ .
- (٩٥) د. سمير أمين : أزمة المجتمع العربي، دار المستقبل العربي، القاهرة، ط١/١٩٨٥ .
- (٩٦) د. سمير أمين : ما بعد الرأسمالية ، مركز دراسات اوحدة العربية، بيروت، ط١/١٩٨٨ .
- (٩٧) د. سمير نعيم أحمد : النظرية في علم الاجتماع ، دار المعارف، القاهرة، ط٣/١٩٨٢ .
- (٩٨) د. سمير نعيم أحمد : " أثر التغيرات البنائية في المجتمع المصري خلال حقبة السبعينيات على أنساق القيم الاجتماعية ومستقبل التنمية"، مجلة العلوم الاجتماعية، السنة (١١)، ع (١)، مارس، ١٩٨٢ .
- (٩٩) د. سمير نعيم أحمد : " الانحراف الاجتماعي وواقع البلدان النامية "، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، ع (٤) /ديسمبر، ١٩٨٣ .
- (١٠٠) د. سمير نعيم أحمد : " للتكوين الاقتصادي - الاجتماعي وأنماط الشخصية في الوطن العربي " ، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، المجلد (١١)، ع (٤)، ١٩٨٣ .
- (١٠١) د. سمير نعيم أحمد : المنهج العلمي في البحوث الاجتماعية، مكتبة سعيد رافت، القاهرة، ١٩٨٧ .

- (١٠٢) د. سمير نعيم أحمد : " المحددات الاقتصادية والاجتماعية للتطرف الدينى: حالة مصر "، المستقبل العربى، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، السنة (١٢)، ع (١٣١)، يناير، ١٩٩٠.
- (١٠٣) د. سمير نعيم أحمد : أهل مصر، دراسة فى عبقرية البقاء والاستمرار، الجزء الثانى، مركز أوفست وكمبيوتر، المنصورة، ١٩٩٢.
- (١٠٤) سهام نعيم أحمد : المناهج الدراسية كأسلوب للضبط الاجتماعى ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، ١٩٨٤.
- (١٠٥) سهام نعيم أحمد : التعليم الجامعى والتنمية فى المجتمع المصرى، دراسة تحليلية لعلاقة التعليم الجامعى بتخطيط القوى العاملة ، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الآداب ، جامعة عين شمس، ١٩٩٣.
- (١٠٦) د. شبل بدران : " النظام التعليمى وحقوق الإنسان فى الوطن العربى "، الوحدة، المغرب ، السنة (٦) ، ع (٧٢) سبتمبر، ١٩٩٠.
- (١٠٧) د. شبل بدران : " الجامعة المفتوحة وديمقراطية التعليم " ، الهلال، ايريل، ١٩٩٢.
- (١٠٨) د. شبل بدران: " غزو ثقافى أم تبعية ثقافية ؟ " الوحدة، المغرب، السنة(٨)، ع(٩٦)، سبتمبر، ١٩٩٢.
- (١٠٩) د. صلاح الدين المتبولى: التعليم المصرى والقروض الأجنبية، دراسة تقييمية لتوظيف القروض والمعونات الأجنبية فى تطوير التعليم فى مصر، كتاب الأهرام الاقتصادى، ع(٨٩)، يونيو، ١٩٩٥.
- (١١٠) د. ضياء الدين زاهر : كيف تفكر النخبة العربية فى تعليم المستقبل؟، مشروع مستقبل التعليم فى الوطن العربى، منتدى الفكر العربى، عمان، ١٩٩٠ .
- (١١١) د. طه حسين: مستقبل الثقافة فى مصر، الجزء الأول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٣.
- (١١٢) د. طه حسين: مستقبل الثقافة فى مصر جزء الثانى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٣.
- (١١٣) د. طه عبد العليم : دعوة للتخصيد فى الوطن العربى، فى : الوطن العربى والمختبرات العالمية، معهد البحوث الدراسات العربية، القاهرة، ١٩٩١.
- (١١٤) عادل حسين : الاقتصاد المصرى من الاستقلال إلى التبعية (١٩٧٤-١٩٧٩) ، الجزء الأول ، دار الكلمة للنشر ، بيروت، ط١/١، ١٩٨١.
- (١١٥) د. عادل عازر (إشراف) : تكافؤ الفرص فى السياسة التعليمية فى مصر، قسم التعليم والقوى العاملة، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، للقاهرة، ١٩٩١.

- (١١٦) عادل غنيم : النموذج المصري لرأسمالية الدولة التابعة، دراسة فى التغيرات الاقتصادية والطبقية فى مصر (١٩٧٤-١٩٨٢)، دار المستقبل العربى، القاهرة، ط١، ١٩٨٦.
- (١١٧) د. عاصم السوقي: كبار ملاك الأراضى الزراعية ودورهم فى المجتمع المصرى (من ١٩١٤ - ١٩٥٢)، القاهرة، ١٩٧٥.
- (١١٨) د. عاطف صنفى، د. أحمد الغندور: التحول الاشتراكى فى الجمهورية العربية المتحدة، حتمية الحل 'الاشتراكى'، الهيئة العامة للكتب والأجهزة العلمية، مطبعة جامعة القاهرة، ١٩٧١.
- (١١٩) عباس رشدى العمارى: إدارة الأزمات الدولية، رسالة دكتوراه مقدمة إلى أكاديمية ناصر العسكرية العليا، كلية الدفاع الوطنى، ١٩٩٠.
- (١٢٠) د. عبد الباسط عبد المعطى : ' للتعليم وتزييف الوعى الاجتماعى'، مجلة العلوم الاجتماعية، ع (٤)، المجلد (١٢)، ١٩٨٤.
- (١٢١) د. عبد الباسط عبد المعطى ، د. عادل الهوارى: فى النظرية للمعاصرة لطم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ١٩٨٦.
- (١٢٢) د. عبد الخالق عبد الله: العالم المعاصر والصراعات الدولية، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع (١٣٣) ، يناير، ١٩٨٩.
- (١٢٣) د. عبد السلام المودن : أزمة الاشتراكية ومنطق التاريخ، سلسلة كتاب قضايا فكرية ، دار الثقافة الجديدة، القاهرة، الكتاب التاسع والعاشر، نوفمبر، ١٩٩٠.
- (١٢٤) د. عبد العظيم أنيس: التعليم فى زمن الانفتاح، دار المستقبل العربى، القاهرة، ١٩٩٥.
- (١٢٥) د. عبد العليم محمد : الخطاب المصاداتى ، تحليل الحقل الايديولوجى للخطاب المصاداتى ، كتاب الأهلى، ع (٢٧)، أغسطس، ١٩٩٠.
- (١٢٦) د. عبد الفتاح تركى وآخرون : مفاهيم أساسية فى التربية ، مكتبة المعارف الحديثة، القاهرة، ١٩٨٤.
- (١٢٧) د. عبد الفتاح ناصف : تقرير أولى حول محاولة قياس التكلفة الاستثمارية لخلق فرصة عمل لقسم خدمات المجتمع والخدمات الشخصية (التعليم العام) ، الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، القاهرة، ١٩٨٤.
- (١٢٨) د. على الجريئلى: التاريخ الاقتصادى للثورة ١٩٥٢-١٩٦٦، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧٤.
- (١٢٩) د. على الدين هلال ، د. عبد المنعم سعيد (محرران) : مصر وتحديات التسعينيات، أعمال المؤتمر السنوى الثالث للبحوث السياسية، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩١.

- (١٣٠) د. على الدين هلال وآخرون: التقرير النهائي لمشروع التعليم والسياسة والتنمية، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، نوفمبر، ١٩٩١.
- (١٣١) د. على الدين هلال، د. كمال المنوفى: "التنشئة السياسية، للقضايا النظرية والتراث المصري"، في: د. كمال المنوفى (محرر): التعليم والتنشئة السياسية في مصر، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩٤.
- (١٣٢) د. على السيد الشخيري: "تكافؤ الفرص التعليمية والسياسة التعليمية في مصر، دراسات تحليلية نقدية"، في: المؤتمر الدولي الثاني عشر لإحصاء والبحوث الاجتماعية والسكانية، في الفترة من ٢/٢٨ إلى ٤/٢٨، ١٩٨٧، مركز الحساب للطبي، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨٧.
- (١٣٣) د. على عبد ربه حسن: "تكاليف التعليم في سنة لثانوية العامة وعلاقتها بتكافؤ فرص القبول بالتعليم الجامعي المصري"، مجلة التربية والتنمية، القاهرة، السنة (٢)، ع (٣)، مايو، ١٩٩٣.
- (١٣٤) د. على لولة: النظرية الاجتماعية المعاصرة، دراسة لعلاقة الإنسان بالمجتمع، دار المعارف، القاهرة، ط٢، ١٩٩١.
- (١٣٥) د. عواطف عبد الرحمن: قضايا التبعية الإعلامية والثقافية في العالم الثالث، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع (٧٨)، يونيو، ١٩٨٤.
- (١٣٦) غادة قضيب البان: 'التعليم مشروع اقتصادي'، المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ع (١٤٦)، إبريل، ١٩٩١.
- (١٣٧) د. فايز مراد مينا: مناهج التعليم في الوطن العربي بين الجمود والتجديد، دار سعاد الصباح، القاهرة، ط٢، ١٩٩٢.
- (١٣٨) ف. تريبيلكوف: الأزمة الحالية للرسالة، ترجمة: دار التقدم، موسكو، مكتبة المعارف السياسية، ١٩٨٣.
- (١٣٩) د. فؤاد زكريا وآخرون: "ندوة السياسات التعليمية في مصر في الثمانينيات"، مجلة التربية المعاصرة، ع (٣٣)، أكتوبر، ١٩٨٩.
- (١٤٠) د. فؤاد مرسي: هذا الانفتاح الاقتصادي، دار الوحدة للطباعة والنشر، بيروت، ط٢، ١٩٨٠.
- (١٤١) د. فؤاد مرسي: مصير القطاع العام في مصر، دراسة في إخضاع رأسمالية الدولة لرأس المال المحلي والأجنبي، مركز البحوث العربية، القاهرة، ١٩٨٧.
- (١٤٢) د. فؤاد مرسي: للرأسمالية تجدد نفسها، عالم المعرفة، الكويت، ١٩٩٠.
- (١٤٣) فيليب كومبز: أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ترجمة: د. أحمد خيرى كاظم، د. جابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧١.
- (١٤٤) د. قيس هادي أحمد: الإنسان المعاصر عند هيربرت ماركيز، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط١، ١٩٨٠.

- (١٤٥) مجلس الشورى: تقرير عن الجامعات حاضرها ومستقبلها، مؤسسة دار الشعب للطباعة والطباعة والنشر، التقرير رقم (٣٩)، ديسمبر، ١٩٨٥.
- (١٤٦) د. محسن أحمد للخضيرى : إدارة الأزمات ، مكتبة مديولى، القاهرة، ب.ت .
- (١٤٧) د. محسن خضر: " موقع الانتماء القومى فى التعليم المصرى بعد الصلح مع إسرائيل " ، للوحدة، المغرب، السنة (٢)، ع (٢٦/٢٧)، نوفمبر/ديسمبر، ١٩٨٦.
- (١٤٨) د. محسن خضر: " التعليم فى الوطن العربى بين استلاب الوعى والقهر الاجتماعى (حاد مصر) " ، للوحدة ، المغرب ، السنة (٦)، ع (٧٢)، سبتمبر، ١٩٩٠.
- (١٤٩) د. محمد أبو الإسعاد : سياسة التعليم فى مصر تحت الاحتلال البريطانى (١٨٨٢-١٩٢٢)، طيبة للدراسات والنشر، القاهرة، ب.ت .
- (١٥٠) د. محمد أحمد إسماعيل على : " الجامعات العربية ، أهدافها وإزماتها"، للوحدة ، المغرب، السنة (٦)، ع (٧٢)، سبتمبر، ١٩٩٠.
- (١٥١) د. محمد الجوهري وآخرون: للتفسير الاجتماعى، دار قطر بن الفجاءة، قطر، ط٢/١٩٨٦.
- (١٥٢) د. محمد السيد سعيد : المتغيرات السياسية الدولية وأثرها على الوطن العربى ، فى : الوطن العربى والمتغيرات العالمية ، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ١٩٩١.
- (١٥٣) محمد ثائر القدسى : " الإنسان والمنظومة القومية فى المجتمع العربى الاستهلاكى المعاصر " ، للوحدة، المغرب، السنة (٨)، ع (٩٢)، مايو، ١٩٩٢.
- (١٥٤) محمد سيد حافظ فرحات : فى سوسيولوجية التعليم عن : " العلاقة بين التفوق الدراسى والتدريجات الاجتماعية الاقتصادية " ، دراسة ميدانية فى قرية مصرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس ، ١٩٨٠.
- (١٥٥) د. محمد شقرون: " من أزمة للمجتمع إلى أزمة للسوسيولوجيا "، المجلة المغربية للاقتصاد والاجتماع، جمعية الدراسات الاقتصادية والاجتماعية والاحصائية، المركز الجامعى للبحث العلمى، الدار البيضاء ، المغرب، ع (٨) ، ١٩٨٦.
- (١٥٦) د. محمد عارف : تالكوت بارسونز، رائد الوظيفة المعاصرة فى علم الاجتماع، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط١/١٩٨٢.
- (١٥٧) د. محمد عارف : المجتمع بنظرة وظيفية ، للكتاب الثانى، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط١/١٩٨٢.
- (١٥٨) د. محمود أمين العالم: الوعى والوعى للزائف فى الفكر العربى الحديث ، دار الثقافة الجديدة ، القاهرة، ١٩٨٦.
- (١٥٩) مديحة محمد محمد السطى : العلاقة بين التعليم والحراك المهنى الاجتماعى، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، ١٩٨٠.

- (١٦٠) د. مسارع حسن الراوى : " إصلاح النظام التعليمى من خارجه فى الوطن العربى " ، المجله العربيه للتربيه ، مجله نصف سنويه تصدر عن المنظمه العربيه للتربيه والثقافه والعلوم ، المجلد (٧) ، ع (١) ، مارس ، ١٩٨٧ .
- (١٦١) د. مسعود ضاهر : ملاحظات نقديه حول شعار : " نحو نظام ثقافى عربى جديد " ، الوحده ، المغرب ، السنه (٨) ، ع (٩٢) ، مايو ، ١٩٩٢ .
- (١٦٢) د. مصطفى الخشاب : علم الاجتماع ومدارسه ، الكتاب الثالث : المدارس الاجتماعيه المعاصره ، دار المعارف ، القاهره ، ١٩٧٩ .
- (١٦٣) د. مصطفى حجازى : التخلّف الاجتماعى ، مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور ، معهد الإنماء العربى ، بيروت ، ط/٤ ، ١٩٨٦ .
- (١٦٤) د. من خليل عمر : نقد الفكر الاجتماعى المعاصر ، دراسة تحليلية ونقدية ، دار الأفاق الجديده ، بيروت ، ط/١ ، ١٩٨٢ .
- (١٦٥) د. منير عطا الله سليمان وآخرون : تاريخ ونظام التعليم فى جمهوريه مصر العربيه ، مكتبة الانتاج المصرى ، القاهره ، ط/٣ ، ١٩٧٢ .
- (١٦٦) د. نادية جمال الدين : " الاختيار للتعليم الجامعى فى مصر ومبدأ تكافؤ الفرص التعليميه " ، مجله كليه التربيه ، جامعه عين شمس ، ع (٥) ، ١٩٨٢ .
- (١٦٧) د. نادية جمال الدين : " التعليم الجامعى والأمن القومى " ، الوحده المغرب ، السنه (٦) ، ع (٧٢) سبتمبر ، ١٩٩٠ .
- (١٦٨) د. نزيه نصيف الأبوبى : سياسه التعليم فى مصر ، دراسة سياسيه وإداريه ، مركز الدراسات السياسيه والاستراتيجيه ، الأهرام ، ١٩٧٨ .
- (١٦٩) د. نيقولا تيماشيف : نظريه الاجتماع ، طبيعتها وتطورها ، ترجمه : د. محمد الجوهري وآخرون ، دار المعارف ، القاهره ، ط/٨ ، ١٩٨٣ .
- (١٧٠) د. همام بدر اوى زيدان : دراسة تقييميه لخريجي المدارس الفنيه الصناعيه نظام السنوات الخمس . بحاله دكتوراه غير مدرجه ، كليه التربيه ، جامعه عين شمس ، ١٩٨٣ .
- (١٧١) د. هيربرت ماركيز : الإنسان : العدد الواحد ، ترجمه : ج. ج. طرايبشى ، منشورات دار الأدب ، بيروت ، ص ١٩٧٢ .
- (١٧٢) د. هيربرت ماركيز : العقل والثوره : ترجمه : د. فؤاد زكريا ، الهيئه المصريه العامه للكتاب ، القاهره ، ١٩٧٩ .
- (١٧٣) د. وزارة التربيه والتعليم : تقرير عن تطور التربيه والتعليم فى ج.ع.م عن العام الدراسى ١٩٥٨/٥٧ ، مركز الوثائق التربويه ، وزارة التربيه والتعليم ، القاهره ، ١٩٥٨ .
- (١٧٤) د. وزارة التربيه والتعليم : تقرير عن تطور التربيه والتعليم فى ج.ع.م عن العام الدراسى ١٩٦٠/٥٩ ، مركز الوثائق التربويه ، وزارة التربيه والتعليم ، القاهره ، يونيه ، ١٩٦٠ .

(١٧٥) وزارة التربية والتعليم : تقرير عن تطور التربية والتعليم فى ج.ع.م عن العام الدراسى ١٩٦١/٦٠، وزارة التربية والتعليم، مركز الوثائق والبحوث التربوية، ١٩٦١.

(١٧٦) وزارة التربية والتعليم : تقرير عن تطور التربية والتعليم فى ج.ع.م عن العام الدراسى ١٩٦٣/٦٢، القاهرة، ١٩٦٣.

(١٧٧) وزارة التعليم ، الإدارة العامة للموازنة : تطور موازنة الدولة للخدمات ونفقات التعليم فى ج.م.ع من عام ١٩٦٥/٦٤ حتى عام ١٩٧٩، القاهرة، ١٩٨٠ .



ثانياً : مراجع باللغة الانجليزية :

- (1) Abdel Khalek, Gouda (Ed.): The Political Economy Of Income Distribution In Egypt, et al. Holmesand Meier Pub., London, 1982.
- (2) Adelman, Jrma : " Economic Delvelopment And Political Change In Developing Countries", Social Research, Vol. 47, 1-4, 1980
- (3) Banks, Olive :The Sociology of Education, B.T.Batsford LTD, london, 1977
- (4) Barraclough, Geoffrey : " The Social Dimensions Of Crisis", Social Research, Vol. 39, 1-4, 1972
- (5) Barton, Len And Walker, Stephen (Ed.) : Education And Social Change, Croom Helm , London , 1985
- (6) Bensman, Joseph And Vidich , Arthur J.: " The Crisis Of Contemporary Capitalism And The Failure Of Nerve", Sociological Inquiry , vol. 46, 1-4, 1976
- (7) Blumen, Jean Lipman : " Role De - Differentiation As A System Response To Crisis", Sociological Inquiry, Vol. 43, 1-4 1973
- (8) Burton, Michael G.: " Elites And Collective Protest" : The Sociological Quarterly, Vol. 25, 1-4, 1984
- (9) C. Alexander, Jeffrey (Ed.) : New Functionalism, Sage Publication - Beverly Hills, London, 1985
- (10) Cochran, Judith: Education In Egypt, Biddles ltd, Guildford And King's , Great Britain, 1986
- (11) D'Aeth, Richard : Education And Development In The Third World, Saxon House, D.C. Heath, ltd, England, 1975
- (12) Eggleston, john (ed.) : Contemporary Research In The Sociology Of Education, Harper And . w Publishers, Inc, London, 1974
- (13) Faksh, Mahmud A.: " T: Consequences Of The Introduction And Spread Of Modern Educaon", Middle East Studies, Vol. 16, 1980
- (14) Fishman, Walda Katz : " : Wing Reaction And Violence : A Respo nse To Capitalism's C rses", Social Research, vol. 45, 1980
- (15) Friedrichs,David O., "Violenc And The politics of crime", social Research, vol. 40, 1980
- (16) Gabbert,Mark A.: "Marxism And The Polish Crisis", Contemporary Crises, Vol. 9, No. 1, March, 1985
- (17) Galdberg, Andrew C. And Others : Avoiding The Brink, Theory And practice In Crisis Management, BPCC Wheatons ltd, Exeter, Great Britain, 1990.
- (18) Gouldner, Alvin W.:The Coming Crisis of Western Sociology, Heinemann, London - New Delhi, 1971

- (19) Graves, Norman : the Education Crisis, Which Way Now ? , Christopher Helm, London, 1988 .
- (20) Habermas, Jurgen: " What Does A Crisis Mean Today?"Social Research, Vol.40, 1-4, 1973.
- (21) Harambos, Michael And Heald, Robin : Sociology, Themes And Perspectives, University Toutarial Press, London, 1980.
- (22) Hearn, Francis: "Adaptive Narcissism And The Crisis Of Legitimacy " , Contemporary Crises, Vol.4, No.2, 1980.
- (23) Hyde, Georgie D.M. : Education In Modern Egypt, ideals and realities, Routledge And Kegan Paul, London, 1978.
- (24) International Encyclopedia of The Social Sciences, London, Vol. 3, 1972
- (25) King, Ronald : On The Relative Autonomy Of Education, Micro - And Macro - Structurs, In : Barton , Len And Walker, Stephen (Ed.), Croom Helm, London, 1985.
- (26) Levi, Mike : " Crisis? What Crisis ? Reactions To Commercial Fraud In The United Kingdom", Contemporary Crisis, Vol. 11, No.3, 1987.
- (27) Levitas, Maurice: Marxist Perspectives In The Sociology Of Education, Routledge And Kegan Paul, London, 1974.
- (28) Loxley, John : " Fiscal Sociology And The Fiscal Crisis Of The State, A Review Of Goldscheid And O'Connor", Contemporary Crises, Vol.6, No.3, July, 1982.
- (29) McDonald, Mary : " Egyptian Education And Development", Journal Of Arab Affairs, Vol.5, No.1, 1986.
- (30) Mc Neill, Patrick : Fundamentals Of Sociology, Hutchimson, London, 1981.
- (31) Meighan, Roland : Perspectives On Society : An Introductory Reder In Sociology, Thomas Nelson In Association, London, 1979.
- (32) Merton, Robert K. : Social Theory And Social Structure, The Free Press Of Glencoe, Collier - Macmillan, London, 1964.
- (33) Morish, Ivor : The Sociology Of Education, An Introduction, George Allen And Unwin Ltd, London, 1974.
- (34) O'Connor, James: " Accumulation Crisis : The Problem And Its Setting", Contemporary Crises, Vol.5, No.2, April, 1981.
- (35) O'Connor, James: " The crisis As History As The Present", Contemporary Crises, Vol.11, No.2,1987.
- (36) Sarup, Madan : Education, State And Crisis, A Marxist Perspective, Routledge And Kegan Paul, London, 1982.

- (37) Schendelen, Van M. C. P. M. : "Crisis Of The Dutch Welfare state", Contemporary Crises, Vol.7 , No.2, April, 1983.
- (38) Touraine, Alan : "An Introduction To The Study Of Social Movements", Social Research, Vol.52, 1-4, 1985.
- (39) Zimmermann, Ekkart: Political Violence, Crises, And Revolutions, Theories And Research, Schenkman Publishing Co. Cambridge, Massochusetts, 1983.



ثالثاً : الوثائق :

- (١) استراتيجية تطوير التعليم في مصر، مقدمة من د. أحمد فتحى سرور - وزير التعليم ، القاهرة ، يوليو، ١٩٨٧.
- (٢) برنامج العمل الوطنى مقدم من الرئيس محمد أنور السادات إلى المؤتمر القومى الثانى فى دور انعقاده الأول فى ٢٣/٧/١٩٧١، هيئة الاستعلامات، القاهرة، ١٩٧١.
- (٣) حركة التعليم فى مصر بين الماضى والحاضر والمستقبل؛ ورقة مقدمة من د. مصطفى كمال حلمى، وزير التربية والتعليم ، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٧٤.
- (٤) دستور الجمهورية العربية المتحدة المؤقت لعام ١٩٦٤، مصلحة الاستعلامات ، القاهرة ، ١٩٦٥ .
- (٥) دستور جمهورية مصر العربية الدائم لسنة ١٩٧١، الهيئة العامة للاستعلامات ، القاهرة .
- (٦) دستور جمهورية مصر العربية الدائم وتعديلاته ، ١٩٨٠، الهيئة العامة للاستعلامات ، القاهرة .
- (٧) ورقة أكتوبر ، (مقدمة من الرئيس محمد أنور السادات) ، الاتحاد الاشتراكى العربى ، (اللجنة المركزية) ، دار الشعب، القاهرة، ١٩٧٤.
- (٨) وزارة التربية ، التعليم: تقرير عن الأهداف والمستويات فى التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٥٥.
- (٩) وزارة التربية والتعليم: تقرير لجنة بحث التعليم الابتدائى، إدارة البحوث الفنية والمشاريع ، مركز الوثائق التربوية، القاهرة، ١٩٥٧.
- (١٠) وزارة التربية والتعليم : ورقة عمل حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر، القاهرة، سبتمبر، ١٩٧٩.
- (١١) وزارة التعليم : مبارك والتعليم، نظره إلى المستقبل، مطابع روز اليوسف الجديدة، القاهرة، يوليو/ ١٩٩٢.
- (١٢) حديث جريدة (الجمهورية) ، مع د. عبد السلام عبد الغفار (وزير التعليم) ، ١٩٨٥/١/٣١ .
- (١٣) حديث جريدة (الأخبار)، مع د. عبد السلام عبد الغفار (وزير التعليم)، ١٩٨٥/٦/٣ .
- (١٤) حديث جريدة (مايو)، مع د. فتحى سرور (وزير التعليم)، ١٩٨٦/١٢/٨ .

- (١٥) حديث جريدة (الجمهورية) ، مع د. فتحى سرور (وزير التعليم) ، ١٩٨٦/١٢/٢٥ .
- (١٦) حديث جريدة (الوفد) ، مع د. فتحى سرور (وزير التعليم) ، ١٩٨٧/٦/٦ .
- (١٧) حديث جريدة (الأهرام) ، مع د. فتحى سرور (وزير التعليم) ، ١٩٨٧/٧/١٤ .
- (١٨) حديث جريدة (مايو) ، مع د. فتحى سرور (وزير التعليم) ، ١٩٨٨/٣/١٤ .
- (١٩) حديث مجلة (المصور) ، مع د. فتحى سرور (وزير التعليم) ، ١٩٨٨/٦/٢٤ .
- (٢٠) حديث جريدة (الأخبار) ، مع د. فتحى سرور (وزير التعليم) ، ١٩٨٨/٧/١٦ .
- (٢١) حديث جريدة (الأهرام) ، مع د. فتحى سرور (وزير التعليم) ، ١٩٨٨/٨/٤ .
- (٢٢) حديث جريدة (الأحرار) ، مع د. فتحى سرور (وزير التعليم) ، ١٩٨٨/٩/١٢ .
- (٢٣) حديث جريدة (الاهلى) ، مع د. فتحى سرور (وزير التعليم) ، ١٩٨٨/١١/٩ .
- (٢٤) حديث مجلة (روز اليوسف) ، مع د. فتحى سرور (وزير التعليم) ، ١٩٨٨/١٢/٥ .
- (٢٥) حديث جريدة (أخبار اليوم) ، مع د. فتحى سرور (وزير التعليم) ، ١٩٨٩/١/٧ .
- (٢٦) حديث مجلة (المصور) ، مع د. فتحى سرور (وزير التعليم) ، ١٩٨٩/١/٢٦ .
- (٢٧) حديث جريدة (الجمهورية) ، مع د. حسين كامل بهاء الدين (وزير التعليم) ، ١٩٩١/٩/١٩ .
- (٢٨) حديث جريدة (الجهوية) ، مع د. حسين كامل بهاء الدين (وزير التعليم) ، ١٩٩١/٩/١٩ .
- (٢٩) حديث جريدة (الأهرام المسائى) ، مع د. حسين كامل بهاء الدين (وزير التعليم) ، ١٩٩١/١٢/٢٨ .
- (٣٠) حديث جريدة (الأهرام المسائى) ، مع د. حسين كامل بهاء الدين (وزير التعليم) ، ١٩٩١/١٢/٢٨ .

